

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

EFFETS DU LOOPING SUR LA RELATION ENSEIGNANT-ÉLÈVE
ET LE RENDEMENT ACADÉMIQUE DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ROXANE TOURIGNY

JUIN 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Obtenir un diplôme de maîtrise est un objectif personnel et professionnel qu'il est impossible d'atteindre seul. C'est le constat que je fais après toutes ces années d'efforts. Je tiens donc à remercier chaleureusement ceux qui m'ont aidée, encouragée et même consolée par moments.

Merci à vous...

Chers enseignants et élèves qui avez bien voulu m'ouvrir la porte de votre classe et qui avez accepté de répondre à mes questions. Sans vous, cette étude n'aurait pu voir le jour.

Merci également au Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FQRSC) pour l'octroi de vos généreuses bourses qui m'ont permis de me consacrer davantage à mes études.

Carole Raby et Isabelle Plante, mes deux directrices de mémoire. Je ne vous remercierai jamais assez pour toutes les heures que vous avez passées à répondre à mes questions, à m'expliquer et me réexpliquer, à m'écouter, me conseiller, me corriger, me recadrer et à me convaincre de mes propres capacités. Vous êtes des directrices en or; vous êtes des femmes de cœur et de tête. Vous êtes mes modèles, mon inspiration. J'ai un immense respect pour vous deux. Disponibles, sincères, authentiques et franches, vous avez su m'encourager à me dépasser en respectant mon rythme. Sans vous, je n'aurais tenu le coup... Votre présence quasi quotidienne va sincèrement me manquer.

Papa, toi qui m'as fait comprendre que l'école est si importante... Je te sais fier de ce que j'ai accompli, fier que je sois ta fille. Sache que je suis aussi fière d'avoir un père tel que toi. Merci pour tout. Je t'aime de tout mon cœur.

Maman et Richard, merci de m'avoir encouragée à poursuivre quand c'était plus difficile et d'avoir porté un réel intérêt à ce projet d'études. Je vous aime beaucoup tous les deux.

Un merci particulier à mes amies et ma sœur pour qui j'ai été moins disponible ces derniers temps en raison de la rédaction de ce mémoire. Vous avez su comprendre qu'un jour, le travail serait enfin accompli et que j'aurais à nouveau une vie!

Enfin, merci à toi Serge, mon bel et grand amour, de m'avoir supportée dans le dernier droit, celui dans lequel j'étais le plus essoufflée. Merci d'avoir compris à quel point ce projet était important pour moi.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La réussite du plus grand nombre	3
1.1.1 La situation actuelle.....	4
1.1.2 Les différences de rendement entre les filles et les garçons	5
1.1.3 Les différences de rendement et de développement de l'enfant selon le milieu socioéconomique	6
1.2 Les mesures mises en place pour favoriser la réussite du plus grand nombre	7
1.2.1 Le remaniement du curriculum et du Programme de formation de l'école québécoise au primaire.....	7
1.2.2 Les programmes compensatoires et préventifs visant à accroître la réussite des garçons et des filles en milieu défavorisé	8
1.2.3 S'inspirer des mesures efficaces mises en place à l'extérieur du Québec	9
1.3 La relation enseignant-élève comme piste de solution supplémentaire pour favoriser la réussite éducative	11
1.4 Le looping pour favoriser l'établissement d'une relation enseignant-élève positive.....	13

1.4.1	Les bénéfices du looping aux plans social et affectif	14
1.4.2	Les bénéfices du looping sur le rendement académique	15
1.4.3	La nécessité de poursuivre les études sur le looping	17
1.5	Questions de recherche	18
CHAPITRE II		20
CADRE DE RÉFÉRENCE		20
2.1	Le looping	20
2.1.1	La définition et les types de looping	20
2.1.2	La revue de la littérature sur le looping	22
2.1.2.1	Les appréhensions des enseignants, des parents et des élèves au regard du looping	22
2.1.2.2	Les avantages liés à la pratique du looping selon les enseignants, les parents et les élèves	23
2.1.2.3	Examen approfondi des résultats obtenus sur les effets du looping sur le rendement académique	24
2.2	La réussite scolaire ou la réussite éducative?	30
2.2.1	La réussite scolaire	30
2.2.1.1	La réussite scolaire : synonyme de rendement académique et de diplomation	30
2.2.1.2	La réussite scolaire : synonyme de rendement académique mais aussi de socialisation et de qualification	31
2.2.2	La réussite éducative	31
2.3	Les facteurs de risque et de protection	33
2.3.1	La relation enseignant-élève : ses facteurs de risque et de protection	35
2.3.1.1	Une relation enseignant-élève chaleureuse : facteur de protection de la réussite éducative	35
2.3.1.2	Une relation enseignant-élève conflictuelle : facteur de risque de la réussite éducative	37
2.4	La relation enseignant-élève en contexte de looping	39
2.5	Les objectifs spécifiques de la recherche	40
CHAPITRE III		42

MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Le type de recherche	42
3.2 La description des sujets et des écoles ciblées.....	43
3.2.1 L'échantillonnage	45
3.2.1.1 Le profil de l'enseignant	46
3.2.1.2 Les pratiques enseignantes.....	46
3.2.1.3 La sélection des enseignants	47
3.3 La collecte des données.....	49
3.3.1 L'évaluation du rendement académique	49
3.3.2 L'évaluation de la qualité de relation enseignant-élève	51
3.4 Procédures.....	52
CHAPITRE IV	54
RÉSULTATS	54
4.1 Analyse des données.....	54
4.2 L'objectif 1 : comparer le rendement académique des élèves selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE.....	55
4.3 L'objectif 2 : comparer la qualité de la relation enseignant-élève selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE.....	58
4.4 L'objectif 3 : vérifier les liens qui unissent la relation enseignant-élève et le rendement académique selon le type d'encadrement pédagogique des élèves.....	61
CHAPITRE V	63
DISCUSSION	63
5.1 L'incidence positive du looping sur le rendement académique.....	63
5.2 L'incidence mitigée du looping sur la relation affective	66
5.3 La relation affective et le rendement : des liens similaires selon le type d'encadrement pédagogique	69
CONCLUSION	73

La synthèse des résultats obtenus en regard des objectifs fixés.....	74
Les forces et les limites de l'étude	77
Des pistes de recherche en vue d'études ultérieures dans le domaine	79
RÉFÉRENCES	80
APPENDICE A.....	88
QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES ENSEIGNANTS.....	88
APPENDICE B.....	90
VERSION FRANÇAISE DU PATTERNS OF LEARNING SCALES (Midgley et coll., 2000)	90
APPENDICE C.....	92
TABEAU DE COMPILATION DES NOTES AU BILAN PRÉCÉDENT EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES.....	92
APPENDICE D.....	94
STUDENT-TEACHERS RELATIONSHIP SCALE (Pianta 1992, adaptation française de Fallu et Janosz, 2003)	94
APPENDICE E	96
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS ET DES ÉLÈVES	96
APPENDICE F	101
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS.....	101
APPENDICE G.....	105
APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS.....	105

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Types de looping	21
Tableau 2.2 Les effets du type d'encadrement sur le rendement académique selon la matière, le sexe et le niveau scolaire	26
Tableau 3.2 Comparaison des caractéristiques des enseignants en classe looping et en classe annuelle	48
Tableau 4.1 Moyennes (écart-type) du rendement initial et final selon le sexe des élèves, l'IMSE et le type d'encadrement pédagogique.....	56
Tableau 4.2 Moyennes du niveau de chaleur et de conflit perçu dans la relation enseignant-élève selon le sexe des élèves, l'IMSE et le type d'encadrement pédagogique	61
Tableau 4.3 Corrélations entre la relation enseignant-élève, le type d'encadrement pédagogique et le rendement académique	62

LISTE DES FIGURES

Figure 4.1 Différences de rendements entre 2009 et 2011 pour les élèves des classes looping et annuelles	58
---	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANOVA	AN alysis Of V ariance
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
FCAT	Florida Comprehensive Assessment Test
GLAS	Grade Level Assessment Standards
GPI	Logiciel de gestion intégrée pour l'école
IMSE	Indice de milieu socioéconomique
PALS	Patterns of Adaptative Learning Scales
MANOVA	M ultiple AN alysis Of V ariance
MCT	Mississippi Curriculum Test
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SIAA	Stratégie d'intervention Agir Autrement
STAR	Standardized Testing and Reporting System
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study

RÉSUMÉ

Contrairement à l'encadrement annuel qui est généralement mis en œuvre dans les milieux scolaires québécois, le looping permet aux élèves de demeurer avec le même enseignant pour au moins deux années scolaires consécutives. En dépit des bénéfices potentiellement associés au maintien de l'encadrement pédagogique offert aux élèves, les effets du looping sur différents indicateurs scolaires demeurent incertains, soulignant ainsi la nécessité de poursuivre la recherche empirique sur ce sujet. Par conséquent, l'objectif principal de cette étude est de vérifier l'incidence du looping sur la réussite éducative des élèves du primaire. Plus précisément, les deux premiers objectifs de cette étude consistent à comparer, d'une part, le rendement académique et, d'autre part, la qualité de la relation enseignant-élève d'élèves issus de classes annuelles ou en looping, selon le sexe des élèves et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de leur école. Enfin, le troisième objectif de cette recherche consiste à vérifier les liens qui unissent la relation enseignant-élève et le rendement académique, selon le type d'encadrement pédagogique offert (c.-à-d., classe annuelle ou looping).

Pour ce faire, 192 élèves (90 garçons et 102 filles) de 4^e ou de 6^e année du primaire issus de milieux socio-économiques défavorisés ($n = 98$) ou non défavorisés ($n = 94$), dont environ la moitié en looping ($n = 98$) ont pris part à la recherche. Afin de s'assurer de la validité des résultats obtenus, un processus de sélection rigoureux a d'abord permis de s'assurer que les élèves issus des classes looping ou annuelles étaient scolarisés par des enseignants qui présentent un profil comparable (années d'expériences, sexe, âge et pratiques enseignantes). L'obtention du rendement antérieur des élèves en français et en mathématiques (juin 2009) a également permis de s'assurer que les élèves avaient, avant leur scolarisation en classe looping ou annuelle, un rendement scolaire similaire. Afin de répondre aux objectifs de recherche fixés, les élèves ont tout d'abord répondu à un questionnaire sur la qualité de la relation avec leur titulaire. Subséquemment, le rendement de ces élèves à l'issue de leur scolarisation en classe looping ou annuelle (juin 2011) a été compilé. Les données recueillies auprès des élèves provenant de classes looping ou annuelles ont ensuite été comparées selon le sexe des élèves et l'IMSE de leur école. Puis, les liens unissant la relation enseignant-élève et le rendement scolaire, selon le type d'encadrement pédagogique, ont été examinés.

L'examen du premier objectif de cette étude a d'abord révélé une baisse du rendement académique entre les deux années évaluées, tant en classe annuelle qu'en classe looping, et ce, pour les trois matières évaluées (c.-à-d., lecture, écriture et

mathématiques). Cependant, cette diminution de rendement s'est révélée significativement moins importante pour les élèves en looping que pour leurs pairs scolarisés en classe annuelle. Il apparaît donc que le looping contribue à ralentir la chute du rendement académique observée. Enfin, les résultats ont montré que les effets bénéfiques du looping sur le rendement académique ne varient pas significativement selon le sexe des élèves ou leur milieu socio-économique. Ces données suggèrent donc qu'en ce qui a trait au rendement académique, le looping profite à l'ensemble des élèves, tous sexes et milieux socioéconomiques d'origine confondus.

En réponse au deuxième objectif ciblé, les résultats ont montré que la relation enseignant-élève ne diffère pas significativement selon le type d'encadrement pédagogique. Plus particulièrement, l'analyse des données relatives à la perception de chaleur et de conflit des élèves a plutôt procuré des résultats mitigés en fonction de du sexe des élèves et de l'IMSE de leur école. L'hypothèse postulée selon laquelle le looping accroît davantage la qualité de la relation enseignant-élève que la classe annuelle ne peut donc être soutenue par les données recueillies.

Finalement, l'analyse du troisième objectif de cette recherche a démontré qu'une relation enseignant-élève conflictuelle est négativement corrélée avec le rendement subséquent en lecture, en écriture et en mathématiques, et ce, tant en classe annuelle qu'en classe looping. Toutefois, le résultat des analyses ne révèle aucun lien de corrélation significatif entre une relation enseignant-élève chaleureuse et le rendement académique des élèves scolarisés en classe looping ou annuelle. Sur la base de ces résultats, il semble que le niveau de chaleur et de conflit perçu dans la relation enseignant-élève ne peut donc pas expliquer l'écart de rendement observé en faveur du groupe looping dans les trois matières académiques évaluées. Ainsi, d'autres pistes de recherche devront être explorées afin d'identifier les variables qui contribuent au meilleur rendement des élèves en situation de looping par rapport à ceux qui évoluent en classe annuelle. Parmi les hypothèses possibles, la motivation scolaire et la relation avec les pairs sont à considérer.

À la lumière des résultats obtenus, il ressort clairement que le looping est à même de produire des effets positifs sur le rendement en lecture, en écriture et en mathématiques auprès d'élèves du 2^e et du 3^e cycles du primaire, tous sexes et IMSE confondus. Le looping apparaît donc comme un moyen peu dispendieux de restructurer le système éducatif québécois afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Par conséquent, la poursuite de recherches sur les effets du looping, ainsi que sur les mécanismes susceptibles d'expliquer ces effets, s'avère essentielle.

Mots-clés : looping, relation enseignant-élève, rendement académique, primaire

INTRODUCTION

Le looping est un type d'encadrement pédagogique qui permet aux élèves de demeurer avec le même enseignant pour au moins deux années scolaires consécutives (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Desbiens, 2003; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007). Cette pratique éducative est mise en place depuis longtemps dans plusieurs pays comme l'Allemagne, la Chine et les États-Unis (Hitz, Somers et Jenlink, 2007), ainsi que le Japon, la Suède, Israël et l'Italie (Desbiens, 2003). Cependant, au Québec, ce fonctionnement demeure marginal puisque dans la majorité des écoles, les élèves changent d'enseignant à chaque début d'année scolaire. Les tenants du looping y attribuent plusieurs bénéfices, tels un gain de temps d'enseignement, des relations entre pairs et avec l'enseignant titulaire de meilleure qualité et une hausse du rendement académique et de la motivation scolaire (Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007). Toutefois, les recherches empiriques procurent des résultats divergents quant aux effets du looping sur différents indicateurs scolaires (Cistone et Shneyderman, 2004; Franz Thompson, Fuller, Hare, Miller et Walker, 2010; Rodriguez et Arenz, 2007). Ces données incitent à étudier davantage les retombées de ce type d'encadrement pédagogique sur la réussite éducative des élèves. Ainsi, la présente étude a examiné l'incidence du looping sur le rendement académique et la relation enseignant-élève.

Ce mémoire présente les détails de cette recherche. Le premier chapitre, la problématique, dresse un portrait du taux de réussite éducative des élèves scolarisés dans le système éducatif québécois. La problématique précise également les mesures mises en place pour favoriser la réussite du plus grand nombre, en suggérant la pratique du looping comme un moyen supplémentaire d'y parvenir. Le cadre de référence définit ensuite les concepts de réussite éducative et de relation enseignant-

élève qui constituent les assises de cette étude. Ce second chapitre présente aussi une revue de la littérature exhaustive sur le looping et expose les objectifs spécifiques de cette recherche. Dans le troisième chapitre, la méthodologie de recherche retenue afin de mener avec rigueur cette étude et d'en assurer la validité scientifique est énoncée. Puis, les résultats obtenus suite à la collecte de données et aux analyses menées pour répondre aux objectifs de recherche sont présentés dans le quatrième chapitre de ce mémoire. Subséquemment, dans le cinquième chapitre destiné à la discussion des résultats, une réflexion critique est proposée, permettant ainsi de mettre en perspective les résultats obtenus en regard de la littérature existante. Finalement, la conclusion dresse une synthèse de l'ensemble de cette recherche, en plus d'exposer les forces et les limites de l'étude et d'émettre des pistes de recherche en vue d'études ultérieures sur le looping.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 La réussite du plus grand nombre

Le concept de réussite du plus grand nombre d'élèves possible est un idéal social bien ancré dans la société québécoise qui demeure encore aujourd'hui au cœur de ses préoccupations. À preuve, en 2011, le rapport Ménard soulignait l'importance de la mise en œuvre d'actions efficaces afin d'augmenter le taux de diplomation des jeunes. Il rappelait de ce fait que « l'éducation, un levier important pour lutter contre la pauvreté, est la condition à un enrichissement social, culturel et économique durable de la société québécoise » (Ménard, 2011, p. 9). Au Québec, cette conception que l'instruction contribue à la richesse d'un peuple a réellement pris naissance dans les années 60 alors que la population a fait le choix de démocratiser son système éducatif. Bien que la fréquentation scolaire ait été décrétée obligatoire pour tous dans les années 40, vingt ans plus tard, l'éducation secondaire et universitaire étaient toujours destinées presque exclusivement à l'élite de la société. Devant cette réalité, le Rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965-66) faisait état de la volonté des Québécois de s'assurer que tous aient accès aux études secondaires et universitaires. L'école élémentaire ne devait plus être la fin de la scolarité pour la majorité des élèves; le niveau de connaissances de l'ensemble de la population se devait d'être augmenté afin de répondre à la réalité sociale et économique de l'époque. Cette volonté fut réitérée en 1995 lors des États généraux sur l'éducation. En regard des aménagements qui avaient été apportés à l'école québécoise depuis trois décennies, cette seconde réflexion collective avait pour buts de permettre à la population d'exprimer ce qu'elle attendait du système éducatif provincial et de mettre en place des objectifs pour y parvenir (Ministère de

l'Éducation du Québec (MEQ), 1997). Au terme des consultations réalisées auprès de la population, les États généraux ont permis d'établir dix chantiers prioritaires d'action qui allaient constituer les éléments-clés de la dernière réforme de l'éducation (2001). Le premier de ces chantiers consistait à « remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances » (MEQ, 1997). La Commission reconnaissait alors le progrès qui avait été réalisé dans les dernières décennies quant à l'accès aux études secondaires, mais précisait qu'il demeurerait impératif d'intensifier les efforts en vue d'accroître non seulement l'accès à l'éducation, mais également le succès scolaire du plus grand nombre (MEQ, 1997). Elle soulignait alors l'importance d'« apporter les correctifs appropriés, notamment en matière d'encadrement et de méthodes pédagogiques » (MEQ, 1997). Afin d'assurer le succès d'un plus grand nombre d'élèves, des mesures particulières devaient par conséquent être mises en place pour les populations plus à risque. Les élèves issus des milieux socio-économiques faibles et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, filles comme garçons, étaient alors ciblés. Récemment, le Rapport Ménard (2011) tirait des conclusions similaires en soulignant à son tour la nécessité de poursuivre la mise en œuvre d'actions efficaces pour diminuer le taux de décrochage chez les jeunes Québécois, en particulier dans les milieux défavorisés.

1.1.1 La situation actuelle

D'ici 2020, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) vise un taux de diplomation secondaire de 80 % chez les jeunes de moins de 20 ans (2008a). Or, les données statistiques de 2010-2011 indiquent que ce taux est actuellement de 73,8 % (MELS, 2010). Toutefois, lorsque cette statistique est analysée plus en profondeur, il est possible de constater que certaines populations sont plus à risque ; le taux de décrochage touche plus largement les garçons et les élèves de milieux défavorisés.

1.1.2 Les différences de rendement entre les filles et les garçons

Actuellement, les filles obtiennent leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans dans une proportion de près de 79 %, alors que le même groupe d'âge de garçons a un taux de diplomation pour les études secondaires de 66 % (MELS, 2011). Cette réalité n'est cependant pas unique au Québec. En effet, selon les résultats issus d'épreuves standardisées administrées dans plusieurs pays, les filles réussissent généralement mieux que les garçons en français et en mathématiques, les disciplines de base du système scolaire. Ainsi, dans l'ensemble des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), les résultats obtenus aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2009, les filles performant mieux que les garçons lorsque la moyenne générale aux épreuves en lecture et en mathématiques est pris en compte ($M_{\text{(filles)}} = 501$, $M_{\text{(garçons)}} = 488$, OCDE, 2011a). Plus précisément, les filles surpassent les garçons en compréhension de l'écrit ($M_{\text{(filles)}} = 513$, $M_{\text{(garçons)}} = 474$). Les garçons obtiennent quant à eux un rendement légèrement plus élevé que les filles en mathématiques ($M_{\text{(filles)}} = 490$, $M_{\text{(garçons)}} = 501$). Ces écarts pour ces trois matières ne sont cependant pas statistiquement significatifs. Les résultats d'une seconde enquête internationale également destinée à évaluer les acquis des élèves, celle du *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) de 2007 (Mullins, Martin et Foy, 2008), démontrent pour leur part une moyenne du rendement en mathématiques équivalente pour les deux sexes en 4^e année ($M_{\text{(filles)}} = 473$, $M_{\text{(garçons)}} = 473$). Toutefois, en 8^e année, une différence statistiquement significative est observable en faveur des filles ($M_{\text{(filles)}} = 453$, $M_{\text{(garçons)}} = 448$). En contexte québécois, les résultats au TIMSS 2007 (Mullins et coll., 2008) révèlent un rendement en mathématiques statistiquement plus élevé en 4^e année pour les garçons ($M_{\text{(filles)}} = 515$, $M_{\text{(garçons)}} = 524$) alors que pour la 8^e année, les résultats obtenus sont similaires entre les deux sexes ($M_{\text{(filles)}} = 527$, $M_{\text{(garçons)}} = 529$).

1.1.3 Les différences de rendement et de développement de l'enfant selon le milieu socioéconomique

La clientèle qui fréquente les établissements scolaires de milieux socio-économiques faibles est particulièrement à risque de décrochage scolaire. Dans les milieux défavorisés, 35 % des élèves quittent le réseau scolaire avant la fin des études secondaires alors que ce pourcentage se chiffre autour des 20 % dans les milieux économiques plus aisés (MELS, 2008a). Tout comme les différences de rendement entre les sexes, cette problématique n'est pas unique au Québec. Dans de nombreux pays soumis aux tests PISA 2009, un fort lien de corrélation existe entre le milieu socioéconomique d'origine de l'élève et son rendement académique (OCDE, 2010). La littérature scientifique reconnaît tout autant la difficulté des jeunes de milieux défavorisés, particulièrement des garçons, à réussir leur scolarité. Des études américaines menées dans les années 80, 90 et 2000 ont largement démontré que les enfants issus de milieux défavorisés avaient un risque plus élevé d'obtenir un rendement académique plus faible, de reprendre une année de scolarité au cours du primaire ou du secondaire et de décrocher des études (Arckerman, Brown et Izard, 2004; Bolger, Patterson, Thompson et Kupersmidt, 1995; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Cairns, Cairns et Neckerman, 1989 et Patterson; Campbell et Ramey, 1994; Kupersmidt et Vaden, 1990).

Les chercheurs reconnaissent non seulement que les enfants qui vivent une situation de pauvreté à long terme ont plus fréquemment des difficultés scolaires, mais ils notent aussi qu'ils ont davantage de difficultés comportementales et affectives que ceux qui proviennent des milieux favorisés (Arckerman et coll., 2004, Brown et Izard, 2004; Brooks-Gunn et Duncan, 1997 et Epps et Houston, 2007). Ainsi, il est suggéré que la pauvreté engendre des facteurs de risque qui peuvent altérer ou ralentir le développement intellectuel, affectif et social des enfants, ce qui peut se répercuter

sur leur réussite en milieu scolaire. Cette réalité fut aussi observée en contexte québécois par Sévigny (2003, p. 39) qui affirme que :

(...) l'incidence du retard scolaire et la probabilité d'obtenir le diplôme d'études secondaires varient en fonction du niveau de défavorisation socio-économique du lieu de résidence des élèves. De fait, plus le secteur de résidence est défavorisé, moins les chances d'obtenir le diplôme d'études secondaires sont élevées. La relation est très étroite et inversement proportionnelle.

En regard des résultats des enquêtes internationales (PISA 2009 et TIMMS 2007) et provinciales (MELS, 2008a), ainsi que des conclusions tirées par les différents auteurs sur l'écart de rendement selon le sexe des élèves et le milieu socioéconomique, il importe de poursuivre la recherche de solutions favorisant la réussite du plus grand nombre. Une réflexion concernant les mesures mises en place actuellement et leurs effets pour favoriser la réussite éducative de l'ensemble des élèves s'impose donc, et ce, en portant une attention particulière aux différences de sexe et de statut économique.

1.2 Les mesures mises en place pour favoriser la réussite du plus grand nombre

1.2.1 Le remaniement du curriculum et du Programme de formation de l'école québécoise au primaire

La volonté collective de diminuer l'échec et l'abandon scolaire, mais aussi d'augmenter le taux de diplomation de tous les Québécois, a généré, et génère encore aujourd'hui de profondes remises en question de la part du ministère de l'Éducation. En 1997, la recherche de solutions a, entre autres, entraîné le découpage du primaire en trois cycles d'apprentissage de deux ans. Ce changement avait pour objectifs d'« échelonner l'enseignement selon des étapes pluriannuelles qui correspondent mieux à la psychologie de l'enfant et aux stades de développement » (MELS, 2008b), mais aussi de « (...) trouver des solutions de remplacement au redoublement qui fige l'élève dans un sentiment d'échec sans pour autant toucher le fond du problème »

(MELS, 2008b). Le curriculum de l'école primaire a aussi été remanié en 2001. Conformément aux cycles d'apprentissage récemment établis, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MEQ, 2001) a délaissé l'enseignement par objectifs annuels au profit du développement de compétences et de l'acquisition de savoirs essentiels par cycles d'apprentissage de deux ans.

1.2.2 Les programmes compensatoires et préventifs visant à accroître la réussite des garçons et des filles en milieu défavorisé

Parmi les mesures mises en place pour diminuer l'incidence des facteurs de risque associés à la pauvreté sur le taux de diplomation, deux programmes compensatoires de grande envergure ont été initiés en milieu scolaire, par le gouvernement provincial. Tous deux visent à établir un taux de diplomation plus uniforme entre les élèves fortunés et ceux moins bien nantis afin, ultimement, de réduire les inégalités sociales. Le premier, le *Programme de soutien à l'école montréalaise*, fut créé en 1997. La région de Montréal fut ciblée en raison du nombre élevé de familles défavorisées sur son territoire. Encore à ce jour, ce programme permet à une centaine d'écoles défavorisées de la métropole de soutenir davantage les élèves à risque, de favoriser le développement professionnel de tous les intervenants de l'école et de faciliter l'accès aux ressources culturelles (MELS, 2013).

Puis, un second programme de soutien aux écoles défavorisées, étendu sur l'ensemble du territoire provincial cette fois, a vu le jour en 2002. Il s'agit de la *Stratégie d'intervention Agir Autrement* (SIAA). D'abord destinée aux écoles secondaires, mais maintenant aussi offerte à celles du primaire, la SIAA est actuellement déployée dans 778 écoles de la province et rejoint un peu plus de 200 000 élèves. Dans son feuillet d'information sur la SIAA, le MELS explique que les interventions réalisées au primaire permettront « (...) de prévenir et diminuer les effets des conditions sociales, culturelles et économiques défavorables qui pèsent sur la trajectoire scolaire

des élèves issus de milieux défavorisés » (MELS, 2008c). Ce programme vise par conséquent la mise en place d'initiatives locales efficaces pour augmenter le rendement et la motivation des élèves en mathématiques et en français. Elle vise aussi l'amélioration de la qualité des relations que les élèves entretiennent avec leurs pairs et leurs enseignants et elle tente d'influencer positivement leurs aspirations scolaires et professionnelles des élèves (Janosz, Archambault et Chouinard, 2005). En tenant compte des caractéristiques particulières de son milieu, chaque école participant à la SIAA doit donc planifier annuellement plusieurs actions susceptibles d'augmenter la motivation scolaire des élèves, d'améliorer le climat de l'école ou encore les relations avec les parents (Janosz, Bélanger, Dagenais, Bowen, Abrami, Cartier, Chouinard, Fallu, Desbiens, Roy, Pascal, Lysenko et Turcotte, 2010).

Toutefois, lors de l'évaluation des effets de son implantation entre les années 2002 à 2008, les résultats montrent que, globalement, « la SIAA ne semble pas avoir eu d'effets positifs sur les apprentissages des élèves et leur motivation scolaire, ni même sur leur persévérance scolaire » (Janosz et coll., 2010, p. 30). Toutefois, ce même rapport révèle que la SIAA a eu un effet positif sur les relations interpersonnelles et a mené à une réduction des problèmes de comportement des élèves. De plus, les relations enseignant-élève vécues dans les écoles qui ont expérimenté la SIAA sont davantage chaleureuses. Or, les perceptions de conflits entre enseignant et élèves sont équivalentes entre les milieux qui implantent la SIAA et ceux qui le ne font pas. Malgré l'atteinte uniquement partielle des objectifs visés, les évaluateurs de la SIAA concluent que son implantation devrait être maintenue (Janosz, et coll., 2010).

1.2.3 S'inspirer des mesures efficaces mises en place à l'extérieur du Québec

Dans le but d'augmenter le taux de diplomation et la réussite des élèves plus à risque, l'une des principales recommandations du Rapport Ménard (2011) consiste à suggérer que le système éducatif québécois s'inspire des initiatives et des différents

programmes formels mis en place ailleurs dans le monde qui ont démontré un taux d'efficacité particulièrement élevé. Le tableau 1.1 fait état de la nature de ces programmes modèles, de la clientèle ciblée, des impacts sur la réussite scolaire au secondaire et des coûts associés à ces mesures. Les données présentées sont extraites du Rapport Ménard (2011).

Tableau 1.1 Programmes efficaces contre le décrochage scolaire

Nom du programme	Intervention réalisée	Tranche d'âge ciblée	Diminution du décrochage	Coût associé par enfant / durée
High/Scope Perry Preschool	Stimulation du développement cognitif et social	3-4 ans	38 %	12 400 \$ / 2 ans
Check and Connect	Encadrement par un conseiller-mentor	11-15 ans	33 %	5 000-7 500 \$ / 5 ans
Pathways	Encadrement par un mentor, aide aux devoirs et bourses d'études	13-17 ans	86 %	15 000-20 000 \$ / 5 ans
Career Academies	Création de liens entre le marché du travail et le cursus scolaire et établissement d'une communauté d'apprentissage soudée	13-17 ans	34 %	1 500-3 000 \$ / 5 ans

Selon le Rapport Ménard (2011), le Québec semble sur la bonne voie, car il est possible de dresser plusieurs parallèles entre les programmes efficaces mentionnés ci-dessus qui sont implantés à l'extérieur de la province et les mesures québécoises en vigueur actuellement. Par exemple, le Rapport Ménard considère que le programme *High/Scope Perry Preschool* s'apparente au réseau des services de garde québécois, ce qui est fort prometteur considérant la qualité des services éducatifs en petite enfance qui y sont offerts. Aussi, dans le cadre du programme *Check and Connect*, un conseiller-mentor doit bâtir une relation de confiance avec l'élève en prenant son dossier en charge et en s'assurant de lui offrir le suivi nécessaire sur une période minimale de 2 ans. Tout comme dans le programme *Check and Connect*,

l'établissement d'une relation enseignant-élève positive fait partie intégrante des objectifs de la SIAA (Janosz et coll., 2005). Pour sa part, le programme *Pathways* semble le plus efficace puisqu'il a entraîné une diminution du taux de décrochage de 86 % chez les élèves ciblés. Encore une fois, tout comme dans le programme *Check and Connect*, « le conseiller qui intervient auprès du jeune est un élément clé du programme » (Rapport Ménard, 2011, p. 36). Ainsi, les bénévoles qui accompagnent l'élève et sa famille durant ses études secondaires et qui assurent un lien entre l'école et la famille jouent un rôle prépondérant. Une adaptation du programme *Pathways*, nommée *Passeport pour ma réussite*, est implantée à Verdun depuis 2009 par l'organisme *Toujours ensemble Québec*. Ce projet, à petite échelle pour l'instant, permet à 126 élèves et leur famille d'être accompagnés par 48 bénévoles. Toujours selon le Rapport Ménard, il semble que ce modèle prometteur soit particulièrement adapté pour les milieux urbains défavorisés (2011). Finalement, le programme *Career Academies* souhaite en premier lieu établir de meilleurs liens entre les apprentissages académiques et les exigences du monde professionnel. Puis, *Career Academies* vise également la création d'une communauté d'apprentissage plus soudée. Pour ce faire, dans le cadre de ce programme, les enseignants et les élèves demeurent ensemble de deux à quatre ans (Rapport Ménard, 2011).

1.3 La relation enseignant-élève comme piste de solution supplémentaire pour favoriser la réussite éducative

À l'issue des données extraites du Rapport Ménard, un aspect commun semble ressortir des programmes efficaces dans la lutte au décrochage scolaire. L'établissement d'une relation entre l'élève et un adulte significatif dans le milieu scolaire, ou en lien direct avec celui-ci, semble une intervention bénéfique qui contribue à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Ainsi, *Check and Connect*, *Pathways/Passeport pour ma réussite* et *Career Academies* accordent tous une importance particulière à l'encadrement des élèves dans le milieu scolaire et à

l'établissement d'un lien de confiance, et ce, dans le but de favoriser la réussite des élèves. Bien que la SIAA n'ait pas procuré d'effet aussi marqué sur le taux de diplomation que les programmes cités ci-dessus, il est important de souligner que l'établissement d'une relation positive est aussi au cœur de ses objectifs d'intervention. Qui plus est, dans la littérature scientifique, nombre de recherches ont démontré l'importance de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève dans la réussite éducative de ce dernier. En ce sens, globalement selon les différents auteurs, une relation positive, chaleureuse et teintée par la communication et le soutien est associée à une présence moindre de difficultés comportementales, de meilleures habiletés sociales et un rendement accru, alors qu'une relation conflictuelle est plutôt associée à un rendement académique moindre et à des problèmes de comportement chez les élèves (Birch et Ladd, 1997; Cornelius-White, 2007; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001, 2005; Pianta et Stuhlman, 2004) et ce, particulièrement chez les garçons (Hamre et Pianta, 2001). Desrosiers, Japel, Signh et Tétreault (2012), ainsi que les évaluateurs de la SIAA (Janosz et coll., 2010), tirent les mêmes conclusions au terme de leur étude en ce qui a trait au fait qu'une relation agréable avec l'enseignant est liée à des comportements positifs chez l'élève. Toutefois, leurs résultats ne démontrent pas qu'elle soit associée de manière significative à la performance académique des élèves. Pour leur part, les résultats des enquêtes PISA de 2000, 2003 et 2009 établissent clairement qu'une relation enseignant-élève positive est étroitement liée à de meilleures performances chez les élèves (OCDE, 2011b).

Autre aspect intéressant, les élèves à risque semblent particulièrement bénéficier d'une relation positive avec leur titulaire de classe. Ainsi, les enfants qui ont un niveau élevé de difficultés comportementales, mais qui entretiennent une relation chaleureuse avec leur enseignant, performant mieux académiquement et font davantage de progrès sur le plan comportemental que leurs pairs qui éprouvent les

mêmes difficultés, mais dont la qualité de la relation avec leur enseignant est pauvre (Cornelius-White, 2007; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2005).

Somme toute, la relation enseignant-élève positive est globalement reconnue par les auteurs comme étant un élément qui contribue à la réussite éducative. Ces conclusions permettent de croire que la mise en place de moyens permettant d'établir une relation d'attachement positive et à long terme entre les enseignants et les élèves pourrait augmenter l'adaptation scolaire et sociale de ces derniers et, ultimement, contribuer à hausser leur rendement scolaire et le taux de diplomation des études secondaires. À cet effet, une autre pratique, complémentaire aux programmes actuellement mis en place, est susceptible de favoriser l'établissement d'un lien significatif entre l'enseignant et ses élèves : le looping.

1.4 Le looping pour favoriser l'établissement d'une relation enseignant-élève positive

Le looping est une pratique pédagogique qui pourrait potentiellement contribuer à la création et au maintien d'une relation enseignant-élève positive, sans nuire à l'application des mesures actuellement déployées afin de contribuer à l'adaptation sociale et scolaire des élèves. Le looping, aussi connu sous l'appellation « bouclage » et « enseignement pluriannuel », est un type d'encadrement des élèves (Desbiens, 2003). Par définition, il y a looping lorsqu'un enseignant accompagne ses élèves alors qu'ils sont promus à une classe supérieure. Ainsi, l'enseignant demeure avec le même groupe d'élèves pour au moins deux années scolaires consécutives (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007). En plus d'être pluriannuelle, la classe looping peut aussi être multiniveaux, c'est-à-dire que cette classe peut être composée d'élèves qui sont à des niveaux académiques différents, par exemple de 3^e et 4^e années du primaire.

À l'heure actuelle, les classes looping ne sont pas répertoriées dans les commissions scolaires, ni même au MELS. Cependant, bien que cette pratique semble encore peu répandue dans les écoles québécoises, le looping apparaît comme une piste de solution intéressante pour créer une relation enseignant-élève à plus long terme et permettre aux enseignants d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages sur une plus longue période. C'est ce que concluent Cistone et Shneyderman (2004) au terme de leur recherche sur le looping alors qu'ils précisent que ce type d'encadrement pédagogique pourrait permettre une restructuration du milieu scolaire en fournissant de nombreux bénéfices, sans pour autant générer des coûts exorbitants. En effet, le looping requiert uniquement de permettre à l'enseignant et ses élèves de demeurer ensemble pour plus d'une année scolaire consécutive. Contrairement à la SIAA qui pour la seule année scolaire 2010-2011 a nécessité un budget de 43 millions de dollars (MELS, 2011) ou aux programmes tels *Check and Connect*, *Pathways* et *Career Academies* dont les coûts par élève varient entre 1 500 \$ et 20 000 \$ sur une période de 5 ans, le looping ne demande aucune mesure financière supplémentaire majeure au système éducatif. Il pourrait donc être un moyen, à très faible coût, de permettre aux enseignants et aux élèves de créer des liens et d'établir une communauté d'apprentissage entre pairs sur une plus longue période afin d'augmenter les chances de réussite des élèves.

1.4.1 Les bénéfices du looping aux plans social et affectif

Jusqu'à maintenant, les études qui ont porté sur le looping soutiennent qu'il s'agit d'un élément de stabilité et de continuité dans la vie des élèves et qu'il permet notamment de leur offrir davantage de soutien (Nichols et Nichols, 2002; Rodriguez et Arenz, 2007). En effet, le looping permet de développer une communauté d'apprentissage, d'avoir une meilleure connaissance de chacun des élèves et de leurs besoins, surtout ceux en difficulté (Blair, 2008; Kenney, 2007; Roberts, 2003). Selon les perceptions des enseignants et des parents, puisqu'il s'échelonne sur plus d'une

année scolaire, le looping facilite l'établissement de relations à long terme avec les pairs et l'enseignant, mais aussi la création de liens de confiance (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004; Hitz et coll., 2007; Roberts, 2003 et Rodriguez et Arenz, 2007). Il fut aussi observé que les enfants qui évoluent en classe pluriannuelle démontrent moins d'anxiété lors d'une seconde rentrée scolaire avec le même groupe classe (Blair, 2008; Kenney, 2007). Les enseignants qui expérimentent le looping avec leurs élèves rapportent aussi plus de coopération, de tolérance et de contrôle de soi dans leur classe ainsi que des gains au niveau social et émotif chez les enfants (Blair, 2008). Une diminution des comportements perturbateurs et de la discipline est aussi rapportée par les enseignants (Cistone et Shneyderman, 2004; Kenney, 2007) et les parents (Nichols et Nichols, 2002).

En somme, le looping est identifié par les chercheurs comme un élément de stabilité dans la vie de l'élève, car il permet de créer des relations à long terme entre les pairs, mais aussi avec l'enseignant responsable de la classe (Blair, 2008; Kenney, 2007; Nichols et Nichols, 2002; Roberts, 2003 et Rodriguez et Arenz, 2007). De plus, le looping semble avoir un impact positif sur le développement social et émotif des élèves, tout en diminuant la présence de comportements inadéquats en classe (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Kenney, 2007; Nichols et Nichols, 2002).

1.4.2 Les bénéfices du looping sur le rendement académique

Les résultats des recherches antérieures montrent des effets mitigés du looping sur le rendement académique. En effet, les quelques études évaluant les effets du looping de façon quantitative n'ont pas permis d'établir de relation significative constante entre cette pratique et le rendement des élèves dans l'ensemble des matières scolaires évaluées. Ainsi, les analyses qualitatives réalisées dans les travaux de Blair (2008) indiquent pour leur part que le looping exerce une incidence positive sur le rendement scolaire. Selon Burke (1997), le looping a aussi une influence positive sur le

développement des compétences en lecture et en mathématiques des élèves. Pour leur part, Cistone et Shneyderman (2004) ont obtenu des résultats significatifs (seuil fixé à $p \leq 0,05$) de rendement en faveur du groupe looping en compréhension de lecture ($p < 0,001$) et en mathématiques ($p < 0,001$). Enfin, les résultats de recherche de Franz, Thompson, Fuller, Hare, Miller et Walker (2010) sont aussi positifs, révélant un effet principal du looping sur le rendement en mathématiques ($p = 0,002$). Par ailleurs, Curry (2002) montre une absence de différence significative de la moyenne du rendement académique (lecture et mathématiques) entre le groupe expérimental (classe looping) et témoin (classe annuelle) de sa recherche ($p = 0,196$). De façon similaire, une recherche menée par Bogart (2002) montre des différences significatives en faveur de la classe looping, une fois le rendement académique antérieur pris en compte, seulement sur le plan du vocabulaire ($p = 0,02$). Dans cette étude, le rendement moyen n'est pas significativement différent entre les classes looping et annuelles en lecture ($p = 0,96$), en mathématiques ($p = 0,38$) ou encore lorsque la moyenne globale de l'ensemble des tests est prise en compte ($p = 0,24$). Roberts (2003) a également observé que, malgré une tendance des élèves de milieux défavorisés évoluant en looping à obtenir un rendement en lecture plus élevé ($p = 0,05$), les différences de rendement entre les élèves expérimentant le looping et les élèves évoluant en classe annuelle se sont avérées majoritairement non significatives.

Or, les travaux de Rodriguez et Arenz (2007) soutiennent que le looping peut avoir une incidence positive sur le rendement académique, mais ils précisent que les résultats varient selon l'âge des élèves, la durée du looping et la matière scolaire. En effet, ces auteurs ont observé des effets significatifs du looping sur quatre variables relatives à la langue d'enseignement (anglais) entre des groupes looping et d'autres qui ne le vivaient pas, mais les résultats obtenus sont majoritairement non-significatifs. Toutefois, des différences significatives en faveur des groupes looping ont été établies en ce qui a trait aux stratégies d'écriture ($p = 0,035$), du vocabulaire

($p = 0,036$ et $p = 0,029$) et de la performance en compréhension de lecture ($p < 0,001$) (Rodriguez et Arenz, 2007). Devant l'ensemble de ces résultats, il est possible de conclure que les effets du looping sur le rendement scolaire demeurent mitigés, si bien que davantage d'études quantitatives sur le sujet apparaissent nécessaires.

1.4.3 La nécessité de poursuivre les études sur le looping

En dépit du potentiel prometteur du looping comme mesure favorisant l'adaptation et le succès scolaire, il semble encore difficile de conclure que cette mesure est à même de contribuer à la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves, en particulier des élèves à risque, tels les garçons et les élèves de milieu défavorisé. En effet, les études quantitatives disponibles sur le sujet rapportent des effets variables quant aux effets du looping sur le rendement académique. D'ailleurs, dans le cadre de recherches futures sur le looping, Roberts (2003) recommande de porter une attention particulière aux bénéfices académiques du looping pour les élèves de milieu socioéconomique faible. Pour leur part, Franz et coll. (2010) soulignent la nécessité de poursuivre les recherches quantitatives sur les effets du looping sur l'ensemble des matières académiques. Enfin, Rodriguez et Arenz (2007) mentionnent que les futures études devront également tenir compte de certaines variables confondantes dans l'évaluation des effets du looping, telles que les caractéristiques liées à l'enseignant.

Un autre aspect du looping qui mérite une analyse plus approfondie est la relation enseignant-élève qui s'établit dans ce contexte. Tel que mentionné précédemment, le looping est également reconnu comme une pratique pédagogique qui favorise l'établissement de relations positives à long terme (Blair, 2008; Nichols et Nichols, 2002; Roberts, 2003; Rodriguez et Arenz, 2007). Pourtant, la qualité de la relation enseignant-élève qui s'établit dans un contexte de looping n'a jusqu'à maintenant

jamais encore été évaluée quantitativement. Cette piste de recherche s'avère intéressante puisque les travaux de multiples chercheurs ont établi que, dans un contexte de classe annuelle, une relation enseignant-élève de qualité peut constituer un facteur de protection important pour la réussite éducative d'un élève (Birch et Ladd, 1997; Cornelius-White, 2007; Desrosiers et coll., 2012; Fallu et Janosz, 2003; OCDE, 2011b; Hamre et Pianta, 2001, 2005; Pianta, Steinberg et Rollins, 1995; Pianta et Stuhlman, 2004). Considérant la nécessité d'identifier des pratiques pédagogiques favorisant la réussite du plus grand nombre, une meilleure compréhension des effets du looping sur les élèves aux plans académique et relationnel en tenant compte du sexe et du statut économique apparaît donc primordiale.

1.5 Questions de recherche

À la lumière des bénéfices recensés et potentiels de la relation enseignant-élève sur la réussite éducative et des données qualitatives positives sur la nature des relations qui s'établissent en looping, une première question émerge : « Quelle est l'incidence de la pratique du looping sur la relation enseignant-élève d'un point de vue quantitatif (c.-à-d. perception de chaleur et de conflit)? ». Ensuite, les résultats quantitatifs mitigés recueillis sur le plan académique en contexte de looping soulignent la nécessité de poursuivre les recherches en ce sens afin d'apporter davantage d'éléments de réponse à cette seconde question : « Quel est l'effet du looping sur le rendement académique? ». Enfin, ces deux questions en génèrent une troisième : « La qualité de la relation enseignant-élève et le rendement académique des élèves sont-ils liés au type d'encadrement pédagogique (classe looping ou annuelle)? ».

C'est dans un esprit de recherche de solutions pour favoriser la réussite éducative du plus grand nombre d'élèves que ces questionnements doivent être répondus, c'est-à-dire en tenant compte du sexe, mais aussi du milieu socioéconomique des élèves. Le

présent projet de recherche vise donc à vérifier si le looping produit des répercussions positives sur le rendement académique des élèves et sur la qualité de la relation qu'ils établissent avec leur enseignant, ainsi qu'à vérifier si les effets observés varient selon le sexe de l'élève et le milieu socioéconomique.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le second chapitre de ce mémoire a pour objectif de définir les principaux concepts qui constituent les assises de cette recherche. Comme cette étude porte sur l'impact du looping sur la réussite éducative, le concept de looping sera d'abord défini, puis suivi d'une revue de la littérature sur le sujet. Les notions de réussite scolaire et de réussite éducative seront ensuite exposées et distinguées. Subséquemment, une recension des écrits sur la relation enseignant-élève sera présentée puisque ce concept est étroitement lié à la réussite éducative des élèves, en plus d'être au cœur même de la pratique du looping. De plus, les facteurs de risque et de protection liés à la qualité de la relation enseignant-élève seront recensés. Enfin, une synthèse des recherches effectuées sur le looping et la relation enseignant-élève, mais également de l'ensemble des concepts mentionnés ci-dessus, permettra de formuler de manière plus précise les objectifs spécifiques de la présente recherche.

2.1 Le looping

2.1.1 La définition et les types de looping

Le looping est un type d'encadrement pédagogique qui rappelle celui que les écoles de campagne connaissaient au siècle dernier, alors que les élèves demeuraient avec le même enseignant pendant tout leur primaire, faute d'un nombre suffisant d'enfants pour constituer une classe par niveau d'enseignement. Or, bien que certaines écoles adoptent toujours le looping par contrainte démographique, certains enseignants et directions d'établissements scolaires l'instaurent par choix, car ils perçoivent cette pratique pédagogique comme un moyen supplémentaire d'assurer un meilleur suivi de leurs élèves (Desbiens, 2003).

Le looping se caractérise par le fait qu'un enseignant demeure avec le même groupe classe, ou un noyau important d'élèves de cette classe, pour plus d'une année scolaire consécutives (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Conseil supérieur de l'éducation, 2002; Nichols et Nichols, 2002; Rodriguez et Arenz, 2007). Une classe looping peut aussi accueillir plus d'un niveau académique. Le tableau 2.1 présente les différents types de looping possibles, une brève définition de chacun d'eux ainsi qu'un exemple de leur application dans la réalité scolaire.

Tableau 2.1 Types de looping

Types de looping	Définitions	Exemples
Looping total à niveau académique unique	La totalité (ou quasi-totalité) d'un groupe classe est au même niveau académique et est promue avec son enseignant pour l'année suivante. L'enseignant et ses élèves demeurent ensemble pour au moins deux années scolaires consécutives.	L'ensemble d'une classe d'élèves de 1re année primaire poursuit ses apprentissages de 2 ^e année primaire avec le même enseignant l'année suivante.
Looping total à niveaux académiques multiples	La totalité (ou quasi-totalité) d'un groupe classe est promue avec son enseignant pour l'année suivante et demeure avec celui-ci pour au moins deux années scolaires consécutives, mais les élèves qui composent cette classe peuvent être de différents niveaux académiques.	L'ensemble d'une classe d'élèves de 1re et de 2 ^e années primaires poursuit ses apprentissages de 2 ^e et 3 ^e années primaires avec le même enseignant l'année suivante.
Looping partiel à niveau académique unique	Un noyau important du groupe classe, dont les élèves sont de même niveau académique, est promu avec son enseignant pour l'année suivante et demeure avec lui pour au moins deux années scolaires consécutives.	Une classe de 2 ^e année primaire est composée d'environ la moitié des élèves qui étaient en 1re année primaire avec leur enseignant actuel, mais accueille également des élèves de 2 ^e année qui étaient avec un autre titulaire de 1re année. Un enseignant accueille des élèves de 1re et 2 ^e années primaires. L'année suivante, ses élèves de 1re année demeurent avec lui pour une seconde année scolaire et d'autres élèves de 1re année font leur entrée dans la classe, alors que les élèves de 2 ^e année poursuivent leurs apprentissages avec un autre enseignant.
Looping partiel à niveaux académiques multiples	Un noyau important du groupe classe, dont les élèves ne sont pas de même niveau académique, est promu avec son enseignant pour l'année suivante et demeure avec lui pour au moins deux années scolaires consécutives.	

2.1.2 La revue de la littérature sur le looping

2.1.2.1 Les appréhensions des enseignants, des parents et des élèves au regard du looping

L'idée de demeurer avec le même enseignant pour plus d'une année scolaire peut éveiller des craintes autant chez les enseignants, chez les parents que chez les élèves. Des chercheurs (Cistone et Shneyderman, 2004 et Hitz et coll., 2007) mentionnent que certains parents ont peur de voir leur enfant confié à un enseignant incompetent, ou encore avec qui eux-mêmes ou leur enfant ne s'entendent pas, pendant plus d'une année scolaire. Parallèlement, certains enseignants pensent que le looping pourrait les contraindre à vivre une situation conflictuelle avec des parents ou un élève pendant plusieurs années (Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004; Hitz et coll., 2007). Baker (2006) souligne également qu'en contexte de looping, une relation pauvre entre l'enseignant et l'élève pourrait constituer un désavantage pour ce dernier puisqu'il n'aurait pas la chance de vivre un nouveau départ avec un nouvel enseignant. Dans le même ordre d'idées, Hedge et Cassidy (2004) relatent les appréhensions qu'ont plusieurs parents de voir leur enfant demeurer avec le même entourage dans le milieu scolaire, alors que celui-ci aurait peut-être eu la possibilité de vivre des expériences nouvelles en changeant annuellement d'enseignant et de camarades de classe. Devant ces craintes, Rodriguez et Arenz (2007), ainsi que Roberts (2003), rappellent que la pratique du looping devrait être un choix, autant pour les enseignants que les familles, et qu'il devrait toujours être possible pour l'une ou l'autre des parties de se retirer de ce type d'encadrement pédagogique, advenant qu'une situation problématique survienne.

Comme une relation à long terme s'établit dans les classes pluriannuelles, des chercheurs (Hedge et Cassidy, 2004; Hitz et coll., 2007) soulèvent que les parents, les élèves et les enseignants sont parfois inquiets que la rupture en fin de cycle

d'apprentissage soit plus difficile pour les enfants que lorsqu'ils ne passent qu'une seule année avec leur enseignant. Une autre appréhension relative au looping concerne la possible difficulté d'adaptation et d'intégration d'un nouvel élève au sein du groupe classe, tel que souligné dans les travaux de Hitz, Somers et Jenlink (2007). Enfin, certains enseignants peuvent se montrer réticents à pratiquer le looping, qui leur demande d'accompagner leurs élèves durant plus d'une année scolaire, car ils se sentent plus à l'aise et plus compétents avec un groupe d'âge ou niveau scolaire en particulier (Hedge et Cassidy, 2004).

2.1.2.2 Les avantages liés à la pratique du looping selon les enseignants, les parents et les élèves

Par ailleurs, tel qu'énoncé dans le chapitre de la problématique, de nombreux bénéfices sont aussi associés au looping. L'un des avantages les plus fréquemment cités est le développement d'une relation à plus long terme avec les élèves. Pour plusieurs auteurs (Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007), le looping est un élément de stabilité et de continuité dans la vie des élèves, en particulier ceux issus de milieu défavorisé. De plus, il permet de leur offrir davantage de soutien sur le plan des apprentissages académiques, mais également sur le plan des apprentissages sociaux. Cette relation pédagogique qui s'établit sur plusieurs années permet aussi à l'enseignant de mieux connaître ses élèves, d'anticiper leurs besoins et de leur offrir un enseignement plus individualisé (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004; Kenney, 2007). De surcroît, cette relation continue permet également aux enfants de mieux connaître les attentes et exigences de leur enseignant et de fournir davantage d'efforts en classe (Rodriguez et Arenz, 2007). Reynolds, Barnhart et Martin (1999) présentent aussi le looping comme une solution partielle au redoublement des élèves qui n'ont pas suffisamment développé de compétences en fin d'année. Selon ces auteurs, le looping permettrait à ces enfants de poursuivre leurs apprentissages auprès d'un même enseignant sur une plus longue période, tout en

évitant les désavantages du redoublement. Autre aspect intéressant, plusieurs auteurs (Bogart, 2002; Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004) soutiennent que le looping permet à l'enseignant de consacrer moins de temps à la gestion des comportements perturbateurs au profit des contenus d'apprentissage. Ce temps supplémentaire destiné à l'enseignement est particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté (Cistone et Shneyderman, 2004). Enfin, la pratique du looping a une incidence positive sur l'attitude des enfants envers le milieu scolaire et sur leur estime personnelle (Kenney, 2007; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007). Les résultats de Nichols et Nichols (2002) révèlent également que, selon les parents, la motivation scolaire des élèves en classe looping est plus élevée que celle des élèves en classe annuelle. Rodriguez et Arenz (2007) s'appuient sur les écrits de Maslow (1943) pour expliquer ces résultats. Ainsi, ces auteurs émettent l'hypothèse que le fait de passer plus d'une année scolaire consécutive avec les mêmes pairs et le même enseignant permettrait davantage à l'élève de développer un sentiment de sécurité et d'appartenance (Maslow, 1943) qu'un changement de groupe classe annuel. De plus, lors de la discussion de leurs résultats, Rodriguez et Arenz (2007) soulignent que, dans la théorie de la motivation humaine élaborée par Maslow (1943), les sentiments de sécurité, d'appartenance et d'estime de soi sont liés à l'actualisation de soi; laquelle favoriserait la réussite académique selon ces auteurs. Ainsi, Rodriguez et Arenz (2007) attribuent la différence de rendement académique observée en faveur de certains groupes looping qui ont pris part à leur recherche au fait que le looping répond davantage que la classe annuelle aux différents niveaux de besoins identifiés par Maslow (1943).

2.1.2.3 Examen approfondi des résultats obtenus sur les effets du looping sur le rendement académique

À l'heure actuelle, les résultats de recherches quantitatives sur le looping ne permettent pas d'établir un lien significatif constant entre sa pratique et une hausse du

rendement académique des élèves des deux sexes, dans l'ensemble des matières académiques, dans tous les niveaux de scolarité et dans tous les milieux socioéconomiques tel qu'il fut présenté lors de la problématique. Toutefois, des résultats significatifs pour au moins l'une de ces variables sont souvent présents dans les différentes recherches recensées, ce qui justifie d'effectuer une analyse plus approfondie du phénomène.

Le tableau 2.2 regroupe l'ensemble des résultats quantitatifs obtenus dans les études recensées. Ce tableau permet donc d'établir un portrait global et synthétique des effets du type d'encadrement (looping ou annuel) sur le rendement académique. Par souci de rigueur scientifique, ce tableau présente uniquement les résultats qui ont été publiés dans des articles scientifiques, soit ceux de Cistone et Shneyderman (2004), Franz, et coll. (2010) et Rodriguez et Arenz (2007). Les résultats issus de la thèse doctorale de Bogart (2002) et de Roberts (2003) seront par la suite exposés, leurs résultats n'ayant toujours pas été publiés sous forme d'articles scientifiques. En lien avec les objectifs de la présente recherche, les résultats présentés dans le tableau 2.2 sont décortiqués selon le sexe, le niveau de scolarité et le milieu socioéconomique d'origine, advenant que ces informations soient disponibles.

Tableau 2.2 Les effets du type d'encadrement sur le rendement académique selon la matière, le sexe et le niveau scolaire ¹

Auteurs (années de publication)	Échantillon et type de looping	Résultats significatifs du type d'encadrement pédagogique	Résultats non significatifs du type d'encadrement pédagogique
Cistone et Shneyderman (2004)	<p>$n = 612$ (330 filles) élèves de 2^e à 5^e années issus de classe L ($n = 202$) ou EA ($n = 410$).</p> <p>Type de L : L total à niveau académique unique, durant 2 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effet positif du L vs d'un EA sur le rendement en compréhension de lecture • Effet positif du L vs d'un EA sur le rendement en mathématiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun rapporté
Rodriguez et Arenz (2007)	<p>$n = 186$ élèves de 2^e à 6^e années issus de classes L ($n = 87$) ou EA ($n = 98$).</p> <p>Type de L : L total à niveau académique unique, durant 2 ans ($n = 75$) ou 3 ans ($n = 12$)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effet positif du L (2 ans) vs d'un EA sur les stratégies d'écriture des élèves de 5^e année • Effet positif du L (2 ans) vs d'un EA sur la connaissance du vocabulaire des élèves de 5^e année • Effet positif du L (3 ans) vs d'un EA sur la connaissance du vocabulaire des élèves de 5^e année • Effet positif du L (2 ans) vs d'un EA sur la compréhension de lecture des élèves de 6^e année • Effet positif du L (2 ans) vs d'un EA sur le respect des conventions linguistiques des élèves de 2^e année 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun effet significatif du L (3 ans) vs d'un EA sur les stratégies d'écriture des élèves de 5^e année • Aucun effet significatif du L (2 ans) vs d'un EA sur les stratégies d'écriture des élèves de 6^e année • Aucun effet significatif du L (2 ans) vs d'un EA sur la connaissance du vocabulaire des élèves de 2^e année • Aucun effet significatif du L (2 ans) vs d'un EA sur la compréhension de lecture des élèves de 2^e année • Aucun effet significatif du L (2 ans) vs d'un EA sur la compréhension de lecture des élèves de 5^e année • Aucun effet significatif du L (3 ans) vs d'un EA sur la compréhension de lecture des élèves de 5^e année • Aucun effet significatif du L (3 ans) vs d'un EA sur le respect des conventions linguistiques des élèves de 5^e année • Aucun effet significatif du L (2 ans) vs d'un EA sur le respect des conventions linguistiques des élèves de 6^e année
Franz et coll. (2010)	<p>$n = 206$ élèves de 7^e et 8^e années issus de classes L ($n = 69$; 35 filles; 35 élèves de milieu défavorisé) ou EA ($n = 137$; 82 filles; 86 élèves de milieu défavorisé).</p> <p>Type de L : L total à niveau académique unique, durant 2 ans</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effet positif du L vs d'un EA sur le rendement en mathématiques des élèves de 7^e et 8^e années (filles et garçons) • Effet positif du L vs d'un EA sur le rendement en mathématiques des élèves de 7^e et 8^e années issus de milieu favorisé 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun effet significatif du L vs d'un EA sur le rendement en mathématiques des élèves de 7^e et 8^e années issus de milieu défavorisé

¹ L = Looping; EA = Encadrement annuel

La lecture de ce tableau permet de conclure que Cistone et Shneyderman (2004) sont les seuls auteurs qui établissent un lien sans équivoque entre la pratique du looping et une hausse significative du rendement académique en compréhension de lecture et en mathématiques de la 2^e à la 5^e année primaire, tous sexes et milieux socioéconomiques confondus. Ainsi, selon ces auteurs, lors de la seconde passation du Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT), les élèves qui ont évolué avec le même enseignant durant deux ans ont obtenu de 4 à 8 points percentiles de plus que les élèves en classe annuelle en compréhension de lecture, et de 6 à 9 points en mathématiques. Cette différence est intéressante puisque lors de la première passation de cet examen deux ans auparavant, soit avant la pratique du looping, la comparaison des résultats des deux groupes à l'aide d'un test-*t* montrait alors que les groupes ne différaient pas statistiquement.

Pour leur part, Rodriguez et Arenz (2007) soutiennent aussi qu'il y a des différences significatives entre le rendement académique des élèves qui vivent le looping et ceux qui ne le vivent pas, mais les résultats varient selon l'âge des élèves, la durée du looping et la matière scolaire. En effet, l'étude de Rodriguez et Arenz (2007) comptait quatre groupes expérimentaux et témoins de 2^e, 5^e et 6^e années primaires. Ces quatre groupes ont complété, à deux reprises, le Grade Level Assessment Standards (GLAS). Cet examen en plusieurs volets comprend des tests de stratégies d'écriture, de vocabulaire, de compréhension de lecture et de conventions linguistiques dans la langue d'enseignement (c.-à-d., l'anglais). Tel que le montre le tableau 2.2 à la page précédente, dans seulement cinq cas d'évaluation sur treize, les résultats sont significativement en faveur d'un groupe looping (tous sexes et niveaux socioéconomiques confondus). Dans toutes les autres situations d'évaluation de la langue d'enseignement, les résultats obtenus pour les groupes en looping étaient non-significatifs.

Enfin, à l'instar de Rodriguez et Arenz (2007), Franz, et coll. (2010) obtiennent des résultats majoritairement significatifs et en faveur du looping en ce qui concerne les mathématiques. Ainsi, au terme d'un cycle d'apprentissage de deux ans, l'ensemble des élèves de 8^e année en looping ont obtenu un rendement significativement plus élevé que leurs pairs en classe annuelle, tous sexes et milieux socioéconomiques confondus. Ainsi, les élèves en looping ont mieux performé que leurs pairs en classe annuelle au Mississippi Curriculum Test (MCT), alors que deux ans auparavant les résultats de ces deux groupes au même test ne différaient pas significativement. Par ailleurs, les résultats de ces auteurs révèlent que la pratique du looping est profitable en mathématiques pour les élèves de milieu favorisé ($p < 0,01$), mais semble n'avoir aucun effet significatif sur ceux de milieu défavorisé ($p = 0,70$).

Par ailleurs, la recherche doctorale effectuée par Bogart (2002) auprès de 308 élèves de 4^e année n'a globalement pas permis d'observer de différences significatives en faveur des classes pluriannuelles, tant en lecture, en mathématiques que pour l'ensemble des tests du TerraNova Comprehensive Test of Basic Skills qui ont été administrés. Toutefois, le looping a eu une incidence positive sur le développement des conventions linguistiques des élèves. Plus précisément, après avoir contrôlé le rendement académique de l'année scolaire précédente, ce chercheur a remarqué une hausse de la performance moyenne du respect des conventions linguistiques chez les garçons lorsqu'ils sont en looping. Cependant, cet effet n'a pas été observé chez les filles. Finalement, une seconde étude doctorale basée sur un échantillon de 270 élèves de la 3^e à la 6^e année qui ont complété à deux reprises le Standardized Testing and Reporting System (STAR), celle de Roberts (2003), a démontré que le looping procure un rendement accru en lecture chez les élèves issus de milieux défavorisés. En contrepartie, ce chercheur a observé que le type d'encadrement pédagogique n'a pas d'incidence sur le rendement en lecture des élèves provenant de milieux plus nantis. Ces résultats suggèrent que le looping serait particulièrement bénéfique pour les élèves qui proviennent de milieux défavorisés.

Somme toute, les résultats peu convergents de la recension des écrits au regard des effets du looping sur le rendement académique justifient la poursuite des recherches dans le domaine. En ce sens, malgré des résultats mitigés, Rodriguez et Arenz (2007) soutiennent tout de même que la pratique du looping peut avoir des effets positifs sur le rendement académique et que d'autres études sur le sujet s'avèrent nécessaires. Fait important, au terme de leur étude, Rodriguez et Arenz (2007) soulignent que les différences significatives relevées entre les élèves en looping et ceux en classe annuelle dans le cadre de leur étude ne peuvent actuellement être attribuées seulement à la pratique du looping. En effet, toujours selon ces auteurs, d'autres facteurs confondants tels l'expérience et le style d'enseignement pourraient aussi avoir contribué à l'obtention de ces résultats. En effet, il est possible de croire que les enseignants qui pratiquent le looping ont des pratiques enseignantes qui diffèrent de celles des enseignants en classe annuelle. En d'autres termes, les résultats bénéfiques du looping pourraient peut-être être expliqués par des différences initiales dans les pratiques de l'enseignant titulaire.

À titre d'exemple, des études (Elliott, 2005; Elliot et Dweck, 1998) ont montré des variations dans le type de buts que les enseignants transmettent aux élèves et leur incidence sur l'apprentissage. En effet, les buts d'apprentissage transmis par l'enseignant sont liés à la persévérance et au déploiement de stratégies pour parvenir à accomplir une tâche (Elliot et Dweck, 1998). Plus précisément, selon Elliot (2005), l'enseignant peut transmettre deux types de buts à ses élèves, selon le contexte d'apprentissage proposé : des buts de performance et de maîtrise. Alors que les buts de maîtrise vise l'acquisition ou la maîtrise des savoirs, les buts d'apprentissage sont plutôt axés vers la compétition et encourage les élèves à obtenir un rendement scolaire le plus élevé possible. Ainsi, il fut observé que, dans un paradigme de buts de maîtrise, les élèves qui rencontrent des difficultés dans l'accomplissement d'une tâche déploient des stratégies plus sophistiquées et persévèrent davantage que leurs pairs qui évoluent dans un contexte de buts de performance (Elliot et Dweck, 1998).

Enfin, une autre variable qui pourrait être retenue afin d'évaluer les effets du looping est celle du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant titulaire, car la littérature démontre qu'un sentiment d'auto-efficacité personnel élevé chez l'enseignant est associé à un meilleur rendement académique des élèves (Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006 et Guo, Connor, Yang, Roehring et Morisson, 2012). Ainsi, pour mieux comprendre le rôle spécifique du looping dans la réussite des élèves et éviter les biais liés à ces variables confondantes, il serait donc important d'inclure ces variables dans les recherches futures sur le sujet.

2.2 La réussite scolaire ou la réussite éducative?

Comme cette recherche porte sur l'impact du looping sur la réussite éducative des élèves, il s'avère essentiel de définir les notions qui entourent le thème de la « réussite ». En outre, il importe de distinguer les termes « réussite éducative » et « réussite scolaire », qui sont souvent employés comme des synonymes, de façon interchangeable.

2.2.1 La réussite scolaire

2.2.1.1 La réussite scolaire : synonyme de rendement académique et de diplomation

La réussite scolaire a longtemps été définie comme le rendement académique et elle est encore souvent considérée ainsi, non seulement par la population en général, mais également par plusieurs acteurs du milieu scolaire. En effet, dans le dictionnaire de Legendre (2005, p. 1195), le terme « réussite scolaire » réfère aux concepts de « rendement scolaire » et de « performance scolaire ». Dans ce même dictionnaire, le rendement y est défini comme le « degré de réussite d'un sujet ou d'un ensemble de sujets eu égard aux objectifs spécifiques de divers programmes d'études » (p. 1177) et la performance comme le « résultat ou l'ensemble de résultats obtenus à une

épreuve dont les conditions ont été bien précisées » (p. 1029). Ainsi, les définitions proposées par Legendre (2005) autour du concept de réussite scolaire suggèrent un niveau de performance mesuré et l'atteinte des objectifs d'un programme, ce qui mène généralement et implicitement à l'atteinte d'un diplôme. Dans la même optique, le MELS se fixe des objectifs de diplomation pour ses élèves; ces seuils sont généralement utilisés pour juger de la réussite scolaire des élèves dans le système éducatif.

2.2.1.2 La réussite scolaire : synonyme de rendement académique mais aussi de socialisation et de qualification

Le concept de réussite scolaire pour l'École québécoise ne se limite cependant pas qu'à l'instruction des élèves qui la fréquentent. En effet, la réussite scolaire au Québec est plutôt multidimensionnelle; elle vise l'instruction certes, mais également la socialisation et la qualification des individus qui la fréquentent (MEQ, 2001). Comme l'explique Janosz, Archambault et Chouinard (2005), cette conception de la réussite scolaire tient compte du rendement scolaire et de la diplomation, mais aussi de la socialisation, des qualifications et des aspirations scolaires et professionnelles des élèves. Cette définition multidimensionnelle de la réussite scolaire du MEQ (2001) et de Janosz et ses collaborateurs (2005) ressemble toutefois davantage à ce que plusieurs auteurs désignent comme la réussite éducative.

2.2.2 La réussite éducative

Depuis près d'une décennie, le terme « réussite éducative » est aussi fréquemment utilisé pour désigner la réussite en milieu scolaire. Bien que la plupart des écrits l'utilisent comme un synonyme de la réussite scolaire, certains établissent une nette distinction entre les deux concepts. Lorsque tel est le cas, l'utilisation de cette terminologie se veut souvent une précision de l'importance que ses tenants accordent

au développement social et personnel des individus dans leur parcours scolaire (Baby et DeBlois, 2005). De ce fait, la définition de la réussite éducative, tout comme celle de la réussite scolaire, tient compte du rendement académique et de l'acquisition de connaissances, vérifiés par un processus continu d'évaluation. Parallèlement, la notion de réussite éducative accorde aussi une importance au développement des habiletés sociales, personnelles et professionnelles des élèves. Baby et DeBlois (2005) précisent toutefois que, bien que cette terminologie récente se veuille l'expression et le reflet d'une conception dite plus holistique et multidimensionnelle de la réussite en milieu scolaire, il n'en demeure pas moins que pour une majorité d'intervenants du milieu scolaire, le terme « rendement » reste dominant lorsqu'on leur demande de définir la réussite éducative.

C'est ainsi que, dans l'optique de cet idéal de réussite du plus grand nombre d'élèves prôné par la société québécoise, toutes origines sociales confondues, le concept de réussite éducative sera retenu dans ce mémoire. Sur la base de la lecture et de l'analyse des définitions de la réussite scolaire et de la réussite éducative proposées par les différents auteurs (DeBlois et Baby, 2005; Janosz, et coll. 2005; Legendre 2005 et MEQ, 2001), le concept de réussite éducative retenu peut se définir par trois aspects : l'acquisition de savoirs, le développement personnel et le développement social. Ainsi, la réussite éducative est multidimensionnelle et elle réfère non seulement à l'ensemble des acquis au terme d'un programme d'études, mais aussi à l'évolution de l'élève à travers son parcours scolaire. La réussite éducative implique donc autant l'expression de l'acquisition de savoirs préétablis par le *Programme de formation de l'école québécoise*, que le développement d'une capacité d'intégration sociale positive des individus dans leur milieu ou leur motivation et leurs aspirations personnelles.

2.3 Les facteurs de risque et de protection

Plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la réussite éducative des élèves. À l'issue des éléments présentés dans la problématique, certains éléments de la vie de l'élève sont considérés comme des facteurs de risque qui peuvent compromettre sa réussite éducative, alors que d'autres apparaissent plutôt comme des facteurs de protection. Dans cette optique, il apparaît nécessaire de définir ce que sont précisément les facteurs de risque et de protection, ainsi que de situer les variables prises en compte dans le présent projet de recherche parmi les facteurs de risque et de protection des élèves.

Selon Rutter (1990), un facteur de risque est un élément qui peut avoir une incidence négative et compromettre l'adaptation d'un groupe en particulier. À l'inverse, un facteur de protection entraîne quant à lui un changement, si catalytique soit-il, dans l'adaptation d'une population précise qui évolue ou fait face à une situation à risque. Ce faisant, le facteur de protection contribue à échapper à cet état qui compromet son développement, pour passer à une situation d'adaptation (Rutter, 1990).

Dans une perspective systémique, les facteurs de risque et de protection peuvent autant être liés aux caractéristiques personnelles de l'individu, qu'à son environnement (Bronfenbrenner, 1979). Selon le modèle de Terrisse (2000, cité dans Terrisse et Larose, 2001) les facteurs liés à l'individu (c.-à-d. ontosystémiques) réfèrent aux facteurs pré, péri, néo et postnatals ainsi qu'aux facteurs personnels acquis en petite enfance. Les facteurs environnementaux réfèrent pour leur part aux facteurs microsystémiques (famille et milieu de garde), mésosystémiques (école, services médicaux et sociaux de proximité et quartier), exosystémiques (institutions et organismes) et macrosystémiques (valeurs, lois et politiques). Les caractéristiques d'un individu et de son environnement peuvent à la fois être des facteurs de risque et de protection. C'est la qualité et la quantité des interactions entre les caractéristiques

elles-mêmes ou avec l'environnement, en fonction de l'âge de l'individu, qui en déterminent la nature (Terrisse et Larose, 2001). Un facteur de protection peut donc devenir un facteur de risque selon l'âge de l'individu et vice-versa. Dans le même ordre d'idées, un facteur de risque, ou un facteur de protection, peut ne plus en être un au fil du temps et du développement de l'individu. Enfin, le nombre de facteurs présents, qu'ils soient de risque ou de protection, a aussi un effet sur l'adaptation de l'individu; plus leur nombre est élevé, plus leurs effets néfastes ou positifs sont considérables (Rutter, 1990).

Dans le cadre de cette recherche, ce sont les facteurs ontosystémiques (sexe de l'élève) et mésosystémiques (IMSE de l'école, qualité de la relation enseignant-élève et type d'encadrement pédagogique) qui sont examinés de plus près. Comme exposé dans la problématique, le fait de grandir en milieu défavorisé est considéré comme un facteur de risque. En effet, des chercheurs ont conclu à maintes reprises que les élèves issus de familles défavorisées, en particulier les garçons, vivent plus fréquemment des difficultés scolaires et présentent davantage de difficultés comportementales et affectives que les élèves issus de milieux favorisés (Arckerman et coll., 2004, Brown et Izard, 2004; Brooks-Gunn et Duncan, 1997; Epps et Houston, 2007; Sévigny, 2003). De plus, un manque de stabilité est souvent associé aux familles peu nanties, ce qui a une incidence sur le niveau de stress et la sécurité affective des enfants (Arckerman et coll., 2004, Brown et Izard; 2004; McLoyd; 1998). La pauvreté est donc reconnue comme un facteur de risque en matière de décrochage et de difficultés d'adaptation scolaire (MELS, 2009 et Sévigny 2003).

Tout comme le milieu socioéconomique, la qualité de la relation enseignant-élève constitue un facteur important dans la réussite éducative. Comme expliqué précédemment, certains éléments de la relation enseignant-élève peuvent constituer des facteurs de risque, d'autres plutôt comme des facteurs de protection. À travers une revue de la littérature, il s'avère donc essentiel de définir les différents aspects la

relation enseignant-élève, inhérente au looping, et de les situer par rapport aux facteurs de risque et de protection précédemment exposés.

2.3.1 La relation enseignant-élève : ses facteurs de risque et de protection

En s'inspirant de la théorie de l'attachement (Bowlby, 2002), plusieurs auteurs se sont intéressés à la qualité de la relation enseignant-élève afin de vérifier si certaines caractéristiques pouvaient, tout comme ceux de la relation parent-enfant, constituer un facteur de risque ou de protection de la réussite éducative. Selon les recherches dans le domaine, une relation enseignant-élève chaleureuse peut être considérée comme un facteur de protection de la réussite éducative (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Desrosiers et al., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995; Pianta et Stuhlman, 2004 et Potvin et Paradis, 2000). À l'inverse, une relation enseignant-élève conflictuelle constitue un facteur de risque de la réussite éducative (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004). Ainsi, en contexte de looping, qui s'échelonne sur deux ans, la qualité de la relation enseignant-élève établie pourrait expliquer les bénéfices que ce type d'encadrement pédagogique est susceptible de procurer sur la réussite éducative des élèves.

2.3.1.1 Une relation enseignant-élève chaleureuse : facteur de protection de la réussite éducative

Selon Pianta (1992), concepteur du *Student-Teacher Relationship Scale*, une relation enseignant-élève chaleureuse se caractérise par une perception de proximité, d'ouverture, de chaleur et de sécurité. Ce type de relation est réputé être positif et avoir une incidence bénéfique sur le développement des élèves. À ce sujet, Fallu et Janosz (2003, p. 20) expliquent que « (...) l'apprentissage, la motivation et la réussite scolaire ne reposent pas uniquement sur des compétences cognitives, mais aussi sur

un sentiment d'être aimé et apprécié par les autres, particulièrement par les parents et les enseignants ».

Plusieurs auteurs ont mené des études dont les résultats permettent de croire qu'une relation enseignant-élève chaleureuse agit comme un facteur de protection de la réussite éducative (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Desrosiers et al., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995; Pianta et Stuhlman, 2004 et Potvin et Paradis, 2000). À titre d'exemple, les résultats de la recherche de Potvin et Paradis (2000) démontrent que plus l'enseignant est perçu comme bienveillant par l'élève de maternelle (relation chaleureuse), plus le rendement en lecture en première année de ce dernier est élevé. Les travaux de Fallu et Janosz (2003) ont démontré qu'une relation enseignant-élève chaleureuse, dans laquelle l'enseignant est perçu comme bienveillant, est un facteur de protection contre l'échec scolaire chez les élèves du secondaire à risque. Dans le même ordre d'idées, Pianta et ses différents collaborateurs (Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995; Pianta et Stuhlman, 2004) ont observé qu'une relation enseignant-élève chaleureuse constituait un prédicteur du rendement académique. Ainsi, la relation chaleureuse est associée à une meilleure performance sur le plan académique, alors que la relation conflictuelle est liée à un rendement plus faible.

Par ailleurs, ces auteurs ont également constaté que la relation enseignant-élève positive prédisait des habiletés sociales adaptées chez des enfants de 6 à 14 ans, particulièrement pour les garçons et les élèves à risque. Les résultats de Baker (2006) révèlent aussi une corrélation positive entre la relation enseignant-élève chaleureuse et l'adaptation sociale des élèves; les enseignants perçoivent moins de difficultés comportementales et des habiletés sociales accrues chez les élèves avec qui ils entretiennent une relation positive. Toutefois, selon Baker (2006), la relation enseignant-élève semble avoir une incidence plus marquée sur le plan social qu'académique, puisque la corrélation entre une relation enseignant-élève chaleureuse

et le rendement en lecture n'est pas significatif. Desrosiers et coll. (2012) tirent des conclusions similaires sur le plan académique au terme de *l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ, 1998-2010). Les auteurs expliquent que, suite à l'évaluation des connaissances académiques des enfants, « [...] aucun énoncé portant sur la dimension positive de la relation enseignante-élève, telle qu'évaluée par l'enseignante ou l'enfant, ne ressort comme étant associé à la performance des enfants [...] » (Desrosiers et coll., 2012, p.14).

Tant du point de vue des élèves que des enseignants, la relation enseignant-élève est perçue comme étant plus chaleureuse et moins conflictuelle chez les filles que chez les garçons (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Cornelius-White, 2007; Desrosiers et coll., 2012; Hamre et Pianta, 2001; Janosz, Archambault et Chouinard, 2005; Murray et Murray, 2004 et Potvin et Paradis, 2000). De plus, selon Hamre et Pianta (2001), le niveau de chaleur perçue par l'élève influence davantage l'adaptation scolaire et sociale des filles que des garçons. Tout comme le sexe, l'âge semble à son tour influencer le niveau de chaleur perçue par les élèves puisque ce niveau tend à diminuer au fil des ans (Cornelius-White, 2007; Desrosiers et coll., 2012 et Pianta et Stuhlman, 2004).

2.3.1.2 Une relation enseignant-élève conflictuelle : facteur de risque de la réussite éducative

Les exigences du programme académique, du milieu scolaire et l'application de règles en classe peuvent parfois entraîner des tensions entre l'enseignant et les élèves. Pour Pianta (1992), une relation enseignant-élève conflictuelle réfère à la présence de discorde entre l'enseignant et l'enfant, à des interactions négatives, désagréables et imprévisibles. Si la relation enseignant-élève chaleureuse semble globalement bénéfique pour les élèves selon plusieurs auteurs (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta, 1992; Pianta et coll.,

1995; Pianta et Stuhlman, 2004; Potvin et Paradis, 2000), il apparaît nécessaire de souligner qu'il en est tout autrement lorsque cette relation est conflictuelle.

Plusieurs auteurs ont démontré que les élèves qui entretiennent une relation conflictuelle avec leur enseignant ont significativement plus de difficultés comportementales et démontrent moins d'habiletés sociales que ceux qui cohabitent dans un climat agréable, et ce, tant pour les filles que les garçons (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001, 2005; Henricson et Rydell, 2004; Murray et Murray, 2004; Pianta et coll., 1995). À l'inverse, les élèves qui ont des difficultés comportementales, mais qui parviennent à développer une relation peu conflictuelle avec leur enseignant, manifestent ultérieurement moins de difficultés comportementales que leurs pairs dans la même situation qui expérimentent une relation très conflictuelle avec leur titulaire (Hamre et Pianta, 2001 et Pianta et coll., 1995). Certains chercheurs ont également évalué les effets d'une relation conflictuelle sur le rendement académique. Ces chercheurs concluent qu'une perception accrue de conflit est liée à un rendement académique moindre chez les élèves, peu importe leur sexe ou l'IMSE de leur école (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001, 2005).

La relation conflictuelle semble être particulièrement néfaste pour les élèves à risque, tel que les élèves issus de milieu défavorisé et/ou ceux qui manifestent des difficultés comportementales (Hamre et Pianta, 2001). Malheureusement, plusieurs études concluent qu'une moins grande proportion d'enseignants entretiennent une relation chaleureuse avec ces enfants à risque en comparaison aux autres élèves (Desrosiers et coll., 2012; Murray et Murray, 2004; Potvin et Paradis, 2000). Or, les élèves qui éprouvent des difficultés comportementales bénéficient particulièrement d'une relation positive avec leur enseignant. Les élèves qui parviennent à développer une relation peu conflictuelle avec leur enseignant ont moins de difficultés

comportementales ultérieurement que leurs pairs qui expérimentent une relation très conflictuelle avec leur titulaire (Hamre et Pianta, 2001 et Pianta et coll., 1995).

Quant à la perception de conflit à travers le temps, les chercheurs ne parviennent pas à un consensus. En effet, alors que selon certains (Cornelius-White, 2007), la perception de conflit ne change pas de manière significative au fil des ans, d'autres concluent plutôt qu'elle tend à diminuer (Pianta et Stuhlman, 2004).

2.4 La relation enseignant-élève en contexte de looping

Dans un contexte de looping, la relation enseignant-élève prend une importance particulière. En effet, les recherches qui ont recueilli les perceptions des enseignants, des parents et des élèves sur le looping montrent que ce type d'encadrement offre la possibilité de créer des liens à plus long terme, tant avec les camarades de classe qu'avec l'enseignant titulaire (Hedge et Cassidy, 2004; Nichols et Nichols, 2002; Rodriguez et Arenz, 2007). Parallèlement, plusieurs auteurs soutiennent que l'établissement de relations à long terme a une incidence positive sur le développement intellectuel et social des enfants. Ainsi, Kontos et Wilcox-Herzog (1997), de même que Gallagher et Mayer (2006), soutiennent que lorsque les enfants ont des relations stables avec leur enseignant, leurs compétences sociales et cognitives s'améliorent. De plus, selon Zahorik et Dichanz (1994, p. 75), l'enseignement pluriannuel permet la création d'une relation à long terme et celle-ci « entraîne un climat émotionnel et intellectuel qui favorise la réflexion, la prise de risque et l'engagement », ce que les résultats de Blair (2008), Kenney (2007) et Roberts (2003) et Nichols et Nichols (2002) confirment. Quant à McCown et Sherman (2002), ils ajoutent que la relation pédagogique à long terme entre un enseignant et ses élèves qui se crée en situation de looping encouragerait leur productivité.

Ces données sur le looping, qui sont de nature qualitative, ont permis de suggérer que le looping favorise généralement l'établissement de relations à long terme positives entre l'enseignant et les élèves. Toutefois, à ce jour, les écrits scientifiques n'ont pas permis d'établir, de façon quantitative, si le looping a une incidence positive sur la qualité de la relation enseignant-élève. En d'autres termes, les répercussions associées au fait de passer une seconde année scolaire avec le même titulaire de classe sur l'établissement d'une relation plus ou moins chaleureuse ou conflictuelle avec cet enseignant, comparativement à une relation qui s'établit sur une seule année scolaire, demeurent méconnues. Par conséquent, la qualité de la relation enseignant-élève en contexte de looping doit être étudiée davantage.

Bien que Baker (2006) souligne au terme de son étude que le looping pourrait être bénéfique pour les élèves qui développent une relation chaleureuse avec leur enseignant, il mentionne également que si la présence de conflits est plus prononcée en classe looping qu'en classe annuelle, ce type d'encadrement pédagogique pourrait être néfaste pour les élèves, particulièrement ceux à risque. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il apparaît nécessaire de distinguer les deux types de relations qui peuvent s'établir en classe, soit la relation chaleureuse et la relation conflictuelle. Plus précisément, il importe de vérifier si la perception de chaleur et de conflit diffère entre la classe looping et la classe annuelle et, ultérieurement, d'examiner si la nature de cette relation est liée au rendement académique des élèves.

2.5 Les objectifs spécifiques de la recherche

Tel qu'énoncé au terme de la problématique, les effets du looping sur le rendement académique et la relation enseignant-élève doivent être étudiés davantage afin d'être en mesure de déterminer si ce type d'encadrement pédagogique peut contribuer, ou non, à la réussite éducative des élèves du primaire. Qui plus est, il est essentiel d'évaluer l'impact de la classe looping en la comparant à la classe annuelle et en

tenant compte du sexe des élèves et du milieu socioéconomique (IMSE)¹ dont ils sont issus. Cette recherche comporte donc trois objectifs spécifiques :

- Comparer le rendement académique des élèves selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE ;
- Comparer la qualité de la relation enseignant-élève selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE ;
- Vérifier les liens qui unissent la relation enseignant-élève et le rendement académique selon le type d'encadrement pédagogique des élèves.

¹ L'IMSE est établi par le MELS (2009) à partir de la proportion de familles dont la mère n'est pas diplômée du secondaire (2/3 de la composition de l'indice) et de la proportion de familles sans emploi (1/3 de la composition de l'indice) sur le territoire desservi par l'école.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente le devis de recherche, les sujets qui ont participé à l'étude, ainsi que les instruments de mesure qui ont été utilisés. Il décrit aussi la méthode de collecte de données retenue et les analyses effectuées afin d'atteindre les objectifs ciblés dans le cadre de cette étude. Pour conclure, les considérations éthiques de cette recherche sont exposées.

3.1 Le type de recherche

En dépit des bénéfices du looping rapportés dans la littérature à l'aide de méthodes qualitatives, l'effet quantitatif du looping sur le rendement scolaire et sur la qualité de la relation affective enseignant-élève reste à démontrer. Ainsi, une méthode quantitative de collecte et d'analyse des données a été adoptée pour cette recherche. En particulier, ce projet de recherche consiste à vérifier si la pratique du looping a une incidence sur les résultats scolaires des élèves du primaire, sur la qualité de la relation qu'ils établissent avec leur enseignant et sur le lien potentiel qui relie ces deux aspects de la réussite éducative, et ce, en tenant compte du sexe des élèves et de l'indice de milieu socioéconomique attribué à leur école. Pour ce faire, un devis quasi-experimental permettant d'étudier objectivement les rapports possibles de cause à effet entre un type d'encadrement pédagogique (la classe looping ou annuelle) et le développement académique et social d'un échantillon d'une population (Legendre, 2005) a été privilégié. Ainsi, des classes looping et annuelles ont été comparées sur la base de plusieurs variables ciblées, soient le rendement académique, la qualité de la relation avec l'enseignant, le sexe de l'élève et l'IMSE.

3.2 La description des sujets et des écoles ciblées

La recherche s'est déroulée dans différentes écoles primaires de quatre commissions scolaires de la grande région de Montréal (Marie-Victorin, Marguerite-Bourgeoys, de Montréal et de la Pointe-de-l'Île). Douze écoles de ces quatre commissions scolaires ont pris part au projet. En début de projet, la recherche comptait 18 enseignants. Cependant, l'un d'eux a dû se retirer de l'échantillon pour des raisons de santé et il a été impossible de le remplacer en cours de projet. L'échantillon retenu est donc constitué de dix-sept enseignants titulaires ($n = 17$), provenant de ces douze écoles, qui enseignent en 2^e année du 2^e ou du 3^e cycle primaire (4^e et 6^e années). Parmi ces enseignants, huit étaient dans une école dont l'IMSE était de 8, 9 ou 10 (MELS, 2009). Ces classes ont été considérées comme défavorisées puisqu'elles reçoivent l'aide de programmes compensatoires tel la SIAA ou le PSÉM. Par conséquent, les neuf autres classes qui étaient dans des écoles qui avaient des IMSE de 5, 6 et 7 ont été considérées comme des écoles non défavorisées, puisqu'elles ne sont pas admissibles à ces programmes (MELS, 2009). Des écoles dites favorisées (IMSE 1, 2, 3 et 4) ont aussi été sollicitées en début de collecte de données, mais il fut impossible de trouver enseignants en classes looping qui souhaitaient prendre part au projet dans ces établissements. Parmi les dix-sept classes participantes, neuf des enseignants ($n = 9$) ont terminé en juin 2011 une seconde année scolaire avec leurs élèves (looping) alors que les autres titulaires retenus ($n = 8$) enseignaient en classe annuelle au cours de l'année scolaire 2010-2011. Les sujets principaux de cette recherche sont les élèves de ces enseignants, ce qui correspond à cent quatre-vingt-douze enfants ($n = 192$) âgés approximativement de 9 à 12 ans. Quatre-vingt-dix-huit de ces élèves ($n = 98$) en étaient à leur seconde année scolaire avec le même enseignant et les autres ($n = 94$) ont évolué en classe annuelle au cours de la dernière année scolaire. De ces 192 élèves, 90 étaient de sexe masculin alors que 102 étaient des filles. Le tableau 3.1 résume l'échantillon de la recherche.

Tableau 3.1 Échantillon de la recherche

Participants	Classes looping	Classes annuelles	Total
Enseignants de 2 ^e et 3 ^e cycles primaires	$n = 9$	$n = 8$	$n = 17$
Élèves de ces titulaires	$n = 98$	$n = 94$	$n = 192$
Nombre de garçons	$n = 46$	$n = 44$	$n = 90$
Nombre de filles	$n = 52$	$n = 50$	$n = 102$
IMSE des classes participantes	IMSE 5 $n = 2$	IMSE 5 $n = 1$	IMSE 5 $n = 3$
	IMSE 6 $n = 0$	IMSE 6 $n = 0$	IMSE 6 $n = 0$
	IMSE 7 $n = 3$	IMSE 7 $n = 3$	IMSE 7 $n = 6$
	IMSE 8 $n = 0$	IMSE 8 $n = 2$	IMSE 8 $n = 2$
	IMSE 9 $n = 2$	IMSE 9 $n = 1$	IMSE 9 $n = 3$
	IMSE 10 $n = 2$	IMSE 10 $n = 1$	IMSE 10 $n = 3$
Nombre d'élèves selon les IMSE 5, 6 et 7 (non défavorisé)	$n = 48$	$n = 46$	$n = 94$
	Filles $n = 30$	Filles $n = 25$	Filles $n = 55$
	Garçons $n = 18$	Garçons $n = 21$	Garçons $n = 39$
Nombre d'élèves selon les IMSE 8, 9 et 10 (défavorisé)	$n = 50$	$n = 48$	$n = 98$
	Filles $n = 22$	Filles $n = 25$	Filles $n = 47$
	Garçons $n = 28$	Garçons $n = 23$	Garçons $n = 51$

La taille de cet échantillon a été fixée à partir de la puissance souhaitée pour éviter d'accepter faussement les deux hypothèses nulles suivantes : le looping n'a aucune incidence sur le rendement scolaire et le looping n'a aucune incidence sur la qualité de la relation enseignant-élève. Howell (2008) explique que la taille requise de l'échantillon varie en fonction de la taille de l'effet, du niveau de puissance et du seuil de signification souhaités. Ainsi, selon les conventions proposées par Cohen (1988, cité par Howell, 2008), une petite taille d'effet (d) est établie à 0,2. Pour atteindre un seuil de puissance de 0,8 et un seuil de signification de 0,05, comme recommandé (Howell, 2008), delta (δ) doit être égal à 2,80. Le calcul de la taille de l'échantillon souhaité pour cette recherche est donc le suivant :

$$n = \left(\frac{\delta}{d}\right)^2 = \left(\frac{2,8}{0,2}\right)^2 = 14^2 = 196$$

Le nombre d'élèves total (pour le groupe expérimental et le groupe contrôle) requis pour ce projet de recherche en fonction des critères mentionnés ci-dessus avait donc été établi à 196 (c.-à-d., 98 élèves en classe de looping, et 98 en classe annuelle puisque les objectifs de recherche établis visaient la comparaison de l'évolution des élèves en classe looping et annuelle). Pour atteindre ce nombre, l'ensemble des élèves des 17 enseignants ont été sollicités, soit 445 enfants. De ce nombre, 239 (54 %) ont obtenu un consentement parental les autorisant à prendre part au projet de recherche. Enfin, seuls les élèves qui étaient présents lors de la passation du questionnaire en classe et dont les rendements académiques de juin 2009 et de juin 2011 étaient disponibles au dossier scolaire ont été retenus. Ainsi, 47 élèves ont dû être retirés de l'échantillon (20 %). Ce sont donc les données personnelles de 192 élèves (c.-à-d., 98 en classe looping et 94 en classe annuelle) qui ont été considérées pour mener les analyses.

3.2.1 L'échantillonnage

Rodriguez et Arenz (2007) soulignaient, au terme de leur étude, que plusieurs facteurs, tels l'expérience et le style d'enseignement des titulaires de classe, pouvaient avoir contribué aux effets positifs obtenus du looping sur le rendement scolaire des élèves. Afin de réduire les biais liés à ces variables confondantes, les enseignants retenus dans le cadre de ce projet de recherche ont été sélectionnés sur la base de leurs réponses à deux questionnaires préliminaires de façon à établir le profil de chaque enseignant volontaire pour cette étude.

3.2.1.1 Le profil de l'enseignant

Le questionnaire *Profil de l'enseignant* (appendice A) demandait aux titulaires de classe qui souhaitaient prendre part à la recherche d'indiquer leur sexe, le groupe d'âge auquel ils appartenaient, leurs années d'expérience en enseignement, leur niveau d'enseignement actuel, le nombre d'élèves dans leur classe pour l'année scolaire en cours et IMSE attribué à leur école pour l'année 2010 (MELS, 2009). Les titulaires devaient aussi préciser si, pour l'année scolaire 2010-2011, ils enseignaient en classe annuelle ou looping. Dans le dernier cas, les enseignants devaient aussi indiquer le type de looping qu'ils expérimentaient. Cependant, aucun type de looping n'a été privilégié pour cette étude, car le nombre de classes looping participantes était insuffisant pour faire une distinction entre les différents types de looping.

3.2.1.2 Les pratiques enseignantes

Afin d'évaluer les pratiques des enseignants, tous les enseignants qui souhaitaient prendre part à la recherche ont aussi rempli un questionnaire préalablement traduit (appendice B) comprenant diverses mesures issues du *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS; Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser et Urdan, 2000). Le PALS (2000) comporte trois sous-échelles qui mesurent les buts de performance, les buts de maîtrise et le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant. Ainsi, la sous-échelle *Buts de performance* évalue jusqu'à quel point les stratégies d'enseignement utilisées sont principalement axées sur la performance et comprend les items 3, 6, 9, 13 et 15 (voir appendice B). La sous-échelle *Buts de maîtrise* mesure plutôt les stratégies d'enseignement qui visent le développement personnel des compétences des élèves ou la maîtrise des apprentissages et inclut les items 1, 4, 7 et 11 (voir appendice B). Enfin, la troisième sous-échelle utilisée évalue le *Sentiment d'auto-efficacité*

personnel de l'enseignant, au regard de sa compétence professionnelle, mais également de ses stratégies d'enseignement. Cette sous-échelle comprend les items 2 (inversé), 5, 8, 10 (inversé), 12, 14, 16 (voir appendice B). Pour chacun des items de ces trois sous-échelles, les enseignants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord). Les coefficients alpha de Cronbach obtenus par les auteurs pour ces sous-échelles sont de 0,69 pour les *Buts de performance*, 0,69 pour les *Buts de maîtrise* et de 0,74 pour le *Sentiment d'auto-efficacité personnel*; ce qui correspond aux normes généralement acceptées (Nunnally, 1978).

3.2.1.3 La sélection des enseignants

La sélection des enseignants a été effectuée sur la base des résultats issus des questionnaires *Profil de l'enseignant* (appendice A) et *PALS* (appendice B). Ces questionnaires ont été complétés par les enseignants entre janvier et mars 2011 et remis par courriel à la chercheuse responsable du projet de recherche. Pour assurer la plus grande similarité possible entre les classes du groupe contrôle et du groupe expérimental, les groupes ont été créés en réalisant un pairage entre les classes looping et annuelles. Les caractéristiques recherchées chez les enseignants n'étaient pas prédéterminées; l'objectif de cette étape était de permettre de former deux groupes d'enseignants (c.-à-d., classe looping et classe annuelle) qui avaient un profil d'enseignement le plus similaire possible, peu importe les caractéristiques de leur profil en soi. Au total, neuf titulaires de classes looping ($n = 9$) souhaitaient prendre part à la recherche, alors que pour les enseignants en classe annuelle, ce nombre se chiffrait à vingt ($n = 20$). Le pairage des enseignants de chaque groupe a été réalisé à partir des critères suivants: le IMSE de leur école, leur sexe, leur niveau scolaire d'enseignement, leur âge, leurs années d'expérience en enseignement et leur score moyen obtenu aux trois sous-échelles du *PALS* (appendice B). Suite à ce pairage, les deux groupes d'enseignants ont été statistiquement comparés sur l'ensemble de ces

variables, à l'aide d'analyses de variance (ANOVAs). Tel qu'attendu, les résultats ont révélé que le groupe d'enseignants en classe annuelle et celui en classe looping ne différaient pas significativement sur la base de l'ensemble des critères de comparaison établis. Le tableau 3.2 présente ces résultats.

Tableau 3.2 Comparaison des caractéristiques des enseignants en classe looping et en classe annuelle

Caractéristiques des enseignants	Types d'encadrement	Moyennes	Écarts type	Seuils de signification
IMSE de l'école	Looping	7,50	2,00	$(F(1, 15) = 0,11, p = 0,747; \eta^2 = 0,01)$
	Annuel	7,78	1,48	
	Total	7,65	1,69	
Sexe	Looping	1,75	0,46	$(F(1, 15) = 0,02, p = 0,901; \eta^2 = 0,00)$
	Annuel	1,78	0,44	
	Total	1,77	0,44	
Âge	Looping	2,50	1,07	$(F(1, 15) = 1,59, p = 0,226; \eta^2 = 0,10)$
	Annuel	1,89	0,93	
	Total	2,18	1,02	
Expérience	Looping	3,63	1,06	$(F(1, 15) = 0,81, p = 0,383; \eta^2 = 0,50)$
	Annuel	3,11	1,27	
	Total	3,35	1,17	
Niveau d'enseignement	Looping	1,63	0,52	$(F(1, 15) = 0,51, p = 0,488; \eta^2 = 0,03)$
	Annuel	1,44	0,53	
	Total	1,53	0,52	
Score moyen à la sous-échelle des <i>Buts de maîtrise</i>	Looping	4,17	0,46	$(F(1, 15) = 0,00, p = 0,999; \eta^2 = 0,00)$
	Annuel	4,17	0,56	
	Total	4,17	0,50	
Score moyen à la sous-échelle des <i>Buts de performance</i>	Looping	2,05	0,83	$(F(1, 15) = 0,25, p = 0,625; \eta^2 = 0,02)$
	Annuel	1,89	0,48	
	Total	1,97	0,65	
Score moyen à la sous-échelle des <i>Sentiments d'auto-efficacité personnelle</i>	Looping	3,72	0,66	$(F(1, 15) = 0,02, p = 0,885; \eta^2 = 0,00)$
	Annuel	3,67	0,72	
	Total	3,69	0,67	

Cette correspondance des profils des enseignants a permis de sélectionner les groupes classes participant à la recherche. La sélection a pour sa part permis de s'assurer que les élèves qui évoluent dans les groupes annuels et looping bénéficiaient d'un contexte d'enseignement qui ne différait pas statistiquement, à l'exception du fait d'avoir été avec le même enseignant pour une deuxième année scolaire consécutive ou non.

3.3 La collecte des données

La collecte de données dans les écoles a été effectuée pendant les mois d'avril et juin 2011. Cette seconde étape a permis de recueillir des données sur le rendement académique des élèves (objectif spécifique 1) et sur la qualité de relation élève-enseignant (objectif spécifique 2).

3.3.1 L'évaluation du rendement académique

Dans le cadre de ce projet de recherche, l'évaluation du rendement académique des élèves a été réalisée à partir des notes du bilan de fin de cycle de juin 2011 et du bilan précédent (juin 2009) en français et en mathématiques.

Puisque tous les élèves de la province sont évalués à la fin des trois cycles d'apprentissage du primaire, soit en 2^e, 4^e et 6^e années, et que cette évaluation se fait uniformément en pourcentage, l'utilisation des notes obtenues au bilan de fin de cycle pour évaluer le rendement académique des élèves était justifiée et appropriée. En effet, les notes obtenues au bilan de fin de cycle sont uniformes pour l'ensemble des écoles qui ont pris part à la recherche. Aussi, cette mesure a été privilégiée par rapport aux examens ministériels, car ils ne sont pas administrés au premier cycle du primaire, si bien qu'une comparaison *a priori* du rendement n'aurait pas été possible pour les élèves du 2^e cycle. Comme il est réalisé à la fin de chaque cycle, le bilan des

apprentissages de juin 2009 a servi de point de comparaison avec le rendement de juin 2011. Qui plus est, en plus de permettre d'évaluer l'évolution des élèves entre le cycle actuel et précédent, l'utilisation des bilans comme instruments de mesure permet d'obtenir des informations sur plusieurs compétences en français et en mathématiques pour évaluer le rendement académique des élèves, sans avoir recours à des examens supplémentaires qui auraient nécessité un investissement de temps considérable tant pour la passation de ces épreuves que pour leur correction.

Par ailleurs, les deux disciplines retenues dans le cadre de cette étude pour évaluer le rendement académique sont le français et les mathématiques. Pour évaluer le rendement en français les compétences « lire des textes variés » et « écrire des textes variés » (MEQ, 2001, p. 73) ont été retenues dans le cadre de cette étude et elles ont été examinées séparément. De plus, pour le domaine des mathématiques, une moyenne au bilan de fin de cycle pour les compétences « résoudre une situation problème », « raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques » et « communiquer à l'aide du langage mathématique » (MEQ, 2001, p. 125) a été utilisée. En somme, l'utilisation du bilan comme instrument de mesure permet non seulement d'obtenir une mesure *a priori* et *a posteriori* du rendement scolaire, mais aussi une évaluation du rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques.

La consignation des notes au bilan précédent (juin 2009) pour les disciplines du français et des mathématiques a été réalisée à l'aide du *Tableau de compilation des notes au bilan précédent en français et en mathématiques* disponible en appendice C. Cette compilation a été complétée par la chercheuse de façon manuscrite, car les logiciels de consignation de notes, tel le logiciel de gestion intégrée GPI le plus souvent utilisé dans les commissions scolaires québécoises, ne permettent pas d'avoir accès au rendement des élèves au cycle antérieur. Cette information est par contre disponible dans le dossier de l'élève, puisque tous les bulletins antérieurs doivent y

être conservés. La chercheuse a donc complété ce tableau en consultant, avec l'accord de chaque direction d'école et des parents, le dossier personnel de chacun des élèves participant.

Les résultats en mathématiques et en français pour le bilan de juin 2011 n'ont pas eu à être consignés manuellement puisque les logiciels de compilation de notes utilisés dans les commissions scolaires pour faire les bulletins offraient la possibilité d'imprimer les résultats des élèves. Ainsi, en juin 2011, les enseignants ont transmis à la chercheuse, par courriel ou par la poste, les notes de leurs élèves pour les compétences ciblées.

3.3.2 L'évaluation de la qualité de relation enseignant-élève

La qualité de la relation élève-enseignant a été évaluée à l'aide d'une adaptation française (Fallu et Janosz, 2003) du *Student-Teacher Relationship Scale* de Pianta, Steinberg et Rollins (1992), modifiée pour être remplie par l'élève plutôt que par l'enseignant (disponible en appendice D). Ce questionnaire de 18 items permet d'examiner la perception que l'élève a de sa relation avec son enseignant. Ces items sont regroupés en deux sous-échelles de neuf items: la relation chaleureuse et la relation conflictuelle. Pour chacun des items des deux sous-échelles de ce questionnaire, les participants doivent indiquer leur degré d'accord en se référant à une échelle de Likert en cinq points (pas du tout = 1, pas vraiment = 2, neutre, pas sûr = 3, un peu = 4, beaucoup = 5). Il a toutefois été présagé que deux de ces choix auraient pu entraîner une certaine confusion chez les élèves du primaire; «pas vraiment» et «un peu» pouvant possiblement être perçus comme des synonymes par des enfants de 9 à 12 ans. Les choix de réponse de l'échelle de Likert du questionnaire ont été modifiés et offraient donc les choix suivants : tout à fait en désaccord = 1, plutôt en désaccord = 2, ni d'accord, ni en désaccord = 3, plutôt d'accord = 4 et tout à fait d'accord = 5. Toujours avec l'accord des auteurs, le terme

« prof » utilisé dans le questionnaire a été remplacé par « enseignant(e) ». Les auteurs ont aussi accepté que, par souci de compréhension pour les élèves du primaire, les termes « chaleureux et amicaux » (question 1) soient remplacés par « agréables » et l'expression « entre les trimestres d'étude » soit remplacée par « pendant les congés scolaires » (question 2).

La passation de ce questionnaire a été réalisée en classe sous la supervision de la chercheuse, alors que l'enseignant titulaire était à l'extérieur ou en retrait dans la classe de façon à ne pas voir les réponses des enfants, ce qui aurait pu les influencer dans leur choix de réponse. Au moment de la passation du questionnaire, les élèves qui ne participaient pas au projet de recherche ont réalisé du travail personnel assigné par leur enseignant.

La compilation des données issues de ces deux échelles a consisté à calculer la moyenne des scores obtenus aux 18 questions. Les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour le questionnaire sur la qualité de la relation enseignant-élève à la suite d'analyses de consistance interne réalisées sur l'échantillon étaient de 0,80 et 0,88, respectivement pour les sous-échelles *Chaleur* et *Conflit*. Ces résultats sont similaires à ceux de Fallu et Janosz (2003) qui ont obtenu des indices de 0,84 et de 0,85 respectivement pour ces deux sous-échelles.

3.4 Procédures

La participation à cette recherche était volontaire, tant pour les enseignants que pour les élèves. La sollicitation des enseignants titulaires pour ce projet de recherche a été réalisée en respectant les procédures internes de chacune des commissions scolaires ciblées (Marie-Victorin, Marguerite-Bourgeoys, de Montréal et de la Pointe-de-l'Île), ainsi que les normes éthiques établies par l'UQAM. Une fois les enseignants des différentes écoles sollicités, ceux intéressés à participer au projet ont manifesté leur

intérêt à la chercheuse par courriel. Suite à la sélection des enseignants, fondée sur les données recueillies à partir des deux questionnaires préliminaires destinés aux enseignants, les élèves de chaque titulaire retenu pour la recherche ont à leur tour été invités à prendre part à cette étude. Une lettre présentant le projet de recherche, ses implications et ses conséquences potentielles pour l'enfant a été distribuée à chacun des élèves, accompagnée d'une demande de consentement parental écrit (appendice E). Les enseignants ont également rempli un formulaire de consentement écrit (appendice F). Enseignants, parents et élèves ont été informés qu'ils pouvaient se retirer (ou retirer leur enfant) de la recherche à tout moment, sans préjudice, et que, le cas échéant, les données recueillies à leur sujet seraient alors immédiatement détruites.

Comme la recherche porte sur des sujets humains, une demande d'approbation déontologique (appendice G) a été adressée au programme de la maîtrise en éducation de l'UQAM. En conformité avec les normes établies, la chercheuse a attribué un code numérique à chacun des élèves et des enseignants qui ont participé au projet, assurant ainsi la confidentialité des données recueillies. Aussi, durant le processus de recherche, les exemplaires des questionnaires et tous les documents liés à la recherche ont été conservés chez la chercheuse, sous clé. Les données informatisées de la chercheuse ont également été protégées par un mot de passe et la clé USB comportant une copie supplémentaire des données était aussi rangée sous clé. Enfin, dans les commissions scolaires qui autorisaient les dédommagements associés à la recherche, une compensation matérielle d'une valeur approximative de 30 \$ (remise sous forme de littérature jeunesse) a été offerte aux enseignants retenus, pour les remercier d'avoir participé au projet de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats issus des données recueillies et analysées en respectant les procédures détaillées dans la méthodologie. Comme mentionné précédemment, l'objectif principal de ce projet de recherche était de mesurer quantitativement l'incidence de la pratique du looping sur le rendement scolaire des élèves et sur la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant. En particulier, cette recherche vise à vérifier si la qualité de la relation enseignant-élève et le rendement académique des élèves sont liés à leur type d'encadrement pédagogique (classe looping ou annuelle) en tenant compte de leur sexe, mais aussi de l'IMSE attribué à leur école.

4.1 Analyse des données

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Ainsi, une analyse de variance multivariée (MANOVA) a d'abord été effectuée pour vérifier si le rendement académique antérieur (juin 2009) des élèves du groupe témoin (classes annuelles) et du groupe expérimental (classes looping) différait significativement et ce, en tenant aussi compte du sexe et de l'IMSE attribué à l'école des élèves. Il est à noter que l'IMSE a été traité comme une variable dichotomique regroupant les classes dont l'IMSE était de 5, 6 ou 7 (non défavorisées) et celles dont l'IMSE était de 8, 9 ou 10 (défavorisées). Dans un second temps, les résultats du groupe témoin et du groupe expérimental ont été comparés afin de vérifier si la pratique du looping avait un effet sur le rendement académique en français ou en mathématiques et sur la qualité de la relation enseignant-élève. Pour ce faire, des analyses de variance (ANOVAs) à mesures répétées ont été menées, séparément en mathématiques et

français, dans lesquelles le rendement a été établi comme variable dépendante intra-sujets et le type d'enseignement reçu (looping ou classe annuelle), le sexe et l'IMSE ont été considérés comme variables inter-sujets. Puis, des ANOVAs incluant les indicateurs de la relation enseignant-élève (chaleur et conflit) comme variables dépendantes et le type d'encadrement pédagogique (classe looping ou classe annuelle), le sexe et l'IMSE comme variables inter-sujets, ont été réalisées. Il est à noter que la valeur utilisée pour le F multivarié est celle du Lambda de Wilks.

4.2 L'objectif 1 : comparer le rendement académique des élèves selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE

Avant d'évaluer l'évolution du rendement des élèves selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE, le rendement initial (2009) des élèves a d'abord été examiné. Cette comparaison du rendement initial avait pour objectif de s'assurer que les élèves avaient, tant en classe looping ou annuelle, un rendement scolaire comparable lors du cycle d'apprentissage précédent. Pour ce faire, une MANOVA 2 (type d'encadrement pédagogique) x 2 (sexe) x 2 (IMSE) prédisant le rendement scolaire initial en lecture, en écriture et en mathématiques a été menée. D'une part, les résultats ont révélé que préalablement à la scolarisation en classe looping ou annuelle, les filles obtenaient un rendement plus élevé que les garçons, toutes matières (lecture, écriture et mathématiques) confondues ($F(3, 182) = 7,24, p < 0,001; \eta^2 = 0,11$). D'autre part, peu importe le sexe et pour l'ensemble des trois matières ciblées, les élèves de milieux défavorisés réussissaient globalement moins bien en 2009 que ceux issus des milieux moins défavorisés ($F(3, 182) = 9,56, p < 0,001; \eta^2 = 0,14$). Enfin, fait important, le rendement initial moyen des élèves pour les trois matières retenues, faisant fi du sexe ou de l'IMSE, ne différait pas significativement entre les classes looping et annuelles ($F(3, 182) = 0,14, p = 0,94; \eta^2 < 0,01$). Ces données révèlent donc qu'avant d'entamer le looping (groupe expérimental) ou un cycle d'apprentissage de deux ans en classe annuelle (groupe témoin), les élèves obtenaient

un rendement académique similaire. Les données relatives au rendement académique des élèves (2009 et 2011) sont consignées dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Moyennes (écart-type) du rendement initial et final selon le sexe des élèves, l'IMSE et le type d'encadrement pédagogique

Type d'encadrement pédagogique	IMSE	Année	Lecture		Écriture		Mathématiques	
			Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Looping	IMSE 5, 6, 7	2009	85,33 (10,18)	78,00 (10,68)	82,40 (10,10)	77,17 (10,85)	84,23 (8,46)	82,94 (8,90)
		2011	81,47 (9,44)	73,67 (12,58)	80,93 (9,63)	76,00 (11,45)	81,70 (8,43)	80,67 (10,76)
	IMSE 8, 9, 10	2009	76,64 (12,43)	70,71 (13,16)	76,00 (11,52)	69,71 (11,08)	75,09 (12,27)	72,00 (11,31)
		2011	72,64 (12,67)	68,54 (10,20)	76,23 (13,33)	70,21 (10,69)	72,91 (11,71)	71,71 (11,81)
Annuel	IMSE 5, 6, 7	2009	80,08 (10,09)	77,33 (10,90)	80,20 (8,08)	76,33 (9,49)	80,72 (12,06)	80,81 (7,89)
		2011	77,48 (11,31)	70,81 (12,14)	75,80 (10,40)	72,14 (10,23)	75,24 (13,62)	75,71 (11,76)
	IMSE 8, 9, 10	2009	78,60 (9,07)	72,26 (10,13)	77,96 (9,88)	69,70 (10,97)	75,36 (11,05)	73,70 (10,54)
		2011	71,20 (9,05)	65,00 (12,79)	74,00 (10,10)	64,57 (10,54)	71,80 (10,38)	68,74 (13,37)

Puis, les différences de rendement des élèves entre 2009 et 2011, selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE, ont été examinées, en vue de répondre au premier objectif spécifique de la recherche. Le résultat des analyses menées a fait ressortir une diminution du rendement académique dans le temps ($F(3,182) = 15,99, p < 0,001; \eta^2 = 0,21$) pour l'ensemble des élèves (tous sexes et matières confondus, classes looping et annuelles). Par ailleurs, les résultats de la MANOVA ont révélé que l'évolution du rendement des élèves entre les deux temps de mesure pour les trois disciplines évaluées différait selon le type d'encadrement

pédagogique ($F(3, 182) = 3,50, p = 0,017; \eta^2 = 0,06$). Plus précisément, la diminution de rendement s'est avérée être moins saillante dans les classes looping que dans les classes annuelles, de façon marginale en lecture ($F(1, 184) = 2,75, p = 0,099; \eta^2 = 0,02$) et de façon significative en écriture ($F(1, 184) = 9,42, p = 0,002; \eta^2 = 0,05$) et en mathématiques ($F(1, 184) = 4,63, p = 0,033; \eta^2 = 0,03$). La figure 4.1, à la page suivante, illustre l'ensemble des différences de rendements entre 2009 et 2011, pour les élèves des classes looping et annuelles.

Enfin, cet effet du looping sur le rendement moyen des trois disciplines choisies ne différait pas significativement selon le sexe de l'élève ($F(3,182) = 0,29, p = 0,831; \eta^2 < 0,01$) ou le milieu socioéconomique ($F(3,182) = 0,75, p = 0,523; \eta^2 = 0,01$). En résumé, les résultats ont montré que le looping procurait un effet positif sur le rendement académique de l'ensemble des élèves y étant soumis. Ainsi, malgré une diminution significative du rendement tant en classe looping qu'en classe annuelle, la diminution observée s'est révélée être moindre en classe looping qu'en classe annuelle, peu importe le sexe ou l'IMSE.

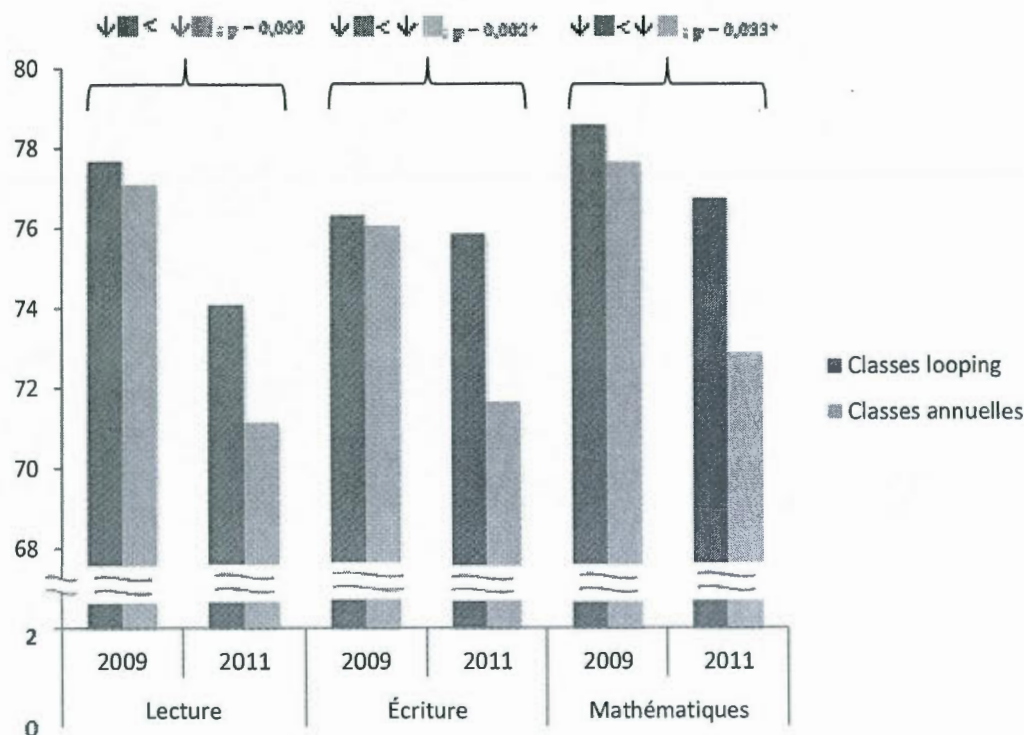


Figure 4.1 Différences de rendements entre 2009 et 2011 pour les élèves des classes looping et annuelles

4.3 L'objectif 2 : comparer la qualité de la relation enseignant-élève selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE

Les résultats d'une MANOVA prédisant la qualité de la relation enseignant-élève entretenue ont d'abord révélé un effet principal du sexe sur la relation enseignant-élève ($F(2,183) = 4,50$; $p = 0,012$, $\eta^2 = 0,05$). Plus précisément, les ANOVAs ont montré des différences de genre significatives tant pour l'échelle de chaleur ($F(1,184) = 6,63$; $p = 0,011$, $\eta^2 = 0,04$) que de conflit ($F(1,184) = 7,34$; $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,04$). En outre, pour l'échelle de chaleur, les filles ont obtenu des scores plus élevés que les garçons ($M_{\text{filles}} = 3,32$, $M_{\text{garçons}} = 3,04$). Les données pour l'échelle de

conflit ont montré des valeurs plus élevées pour les garçons ($M = 2,15$) que pour les filles ($M = 1,81$).

Par ailleurs, de manière générale, les résultats ont révélé que la perception de la relation enseignant-élève ne différait pas significativement selon que les élèves aient vécu une seule année scolaire (classe annuelle) ou deux années scolaires (classe looping) avec le même enseignant ($F(2,183) = 2,30; p = 0,103, \eta^2 = 0,03$). En dépit de cet effet principal du type d'encadrement pédagogique non significatif, les résultats ont montré un effet d'interaction marginal entre le sexe des élèves et le type d'encadrement pédagogique ($F(2,183) = 2,79; p = 0,064, \eta^2 = 0,03$). Plus particulièrement, l'interaction entre le sexe et le type d'encadrement pédagogique s'est révélée être significative pour la perception de la chaleur ($F(1,184) = 4,86; p = 0,029, \eta^2 = 0,03$) et marginalement significative pour la perception du conflit ($F(1,184) = 3,70; p = 0,056, \eta^2 = 0,03$). Cet effet d'interaction s'explique par la perception d'une relation chaleureuse accrue en classe annuelle chez les filles ($M_{\text{(filles)}} = 3,45, M_{\text{(garçons)}} = 2,92$) alors qu'en classe looping, la perception de chaleur était similaire pour les deux sexes ($M_{\text{(filles)}} = 3,16, M_{\text{(garçons)}} = 3,18$). En ce qui a trait au sentiment de conflit, les garçons ont rapporté des impressions semblables en classe looping ($M = 2,19$) et annuelle ($M = 2,16$) alors que chez les filles, le conflit perçu était plus faible en classe annuelle ($M = 1,57$) qu'en classe looping ($M = 2,03$).

Qui plus est, les résultats de la MANOVA ont révélé une interaction entre le type d'encadrement pédagogique et l'IMSE ($F(2, 183) = 8,93; p < 0,001, \eta^2 = 0,09$). Bien que l'examen des tests inter-sujets aient montré que l'interaction entre le type d'encadrement pédagogique et l'IMSE n'était pas significative pour la relation conflictuelle ($F(1, 184) = 1,33; p = 0,251, \eta^2 < 0,01$), l'incidence du looping sur la relation chaleureuse différait significativement selon l'IMSE ($F(1, 184) = ,80; p = 0,006, \eta^2 = 0,04$). Cette dernière interaction s'explique par le fait qu'en situation de looping, les enfants de milieu défavorisé ont rapporté une

relation plus chaleureuse ($M = 3,31$) que ceux issus de milieu plus aisé ($M = 3,02$). À l'inverse, en classe annuelle, les élèves de milieu défavorisé ressentaient que la relation avec leur enseignant était moins chaleureuse ($M = 3,04$) que ceux qui évoluaient en milieu non défavorisé ($M = 3,37$). Pour ce qui est de l'échelle de conflit, les résultats ont montré que les élèves issus des classes annuelles IMSE 5, 6 et 7 et IMSE 8, 9 et 10 ont rapporté une perception semblable avec des valeurs moyennes de 1,82 et 1,87 respectivement. La perception du conflit dans les classes looping était cependant moins élevée pour les élèves provenant de milieux non défavorisés ($M = 1,93$) que pour ceux scolarisés en milieux défavorisés ($M = 2,28$).

Bref, comme l'illustre le tableau 4.2 à la page suivante, les résultats obtenus pour la relation enseignant-élève selon le type d'encadrement pédagogique sont mitigés. D'abord, l'effet d'interaction entre le sexe et le type d'encadrement pédagogique apparaît variable. Ainsi, les garçons semblent bénéficier d'un encadrement pluriannuel lorsque la perception de la chaleur est considérée. Or, les garçons qui ont évolué dans une classe looping ont également rapporté une perception de conflit légèrement plus élevée que ceux scolarisés en classe annuelle. Toutefois, chez les filles, l'encadrement annuel semble procurer plus de chaleur et moins de conflits que le looping. Par ailleurs, lorsque la relation enseignant-élève est analysée en tenant compte de l'IMSE, tous sexes confondus, les élèves en classe looping de milieu défavorisé perçoivent davantage de chaleur que leurs pairs plus nantis, mais, paradoxalement, ils rapportent aussi plus de conflits. Ainsi, sur la base des résultats obtenus concernant la qualité de la relation enseignant-élève, il n'apparaît pas possible de conclure en faveur ou en défaveur du looping ou d'un encadrement pédagogique annuel.

Tableau 4.2 Moyennes du niveau de chaleur et de conflit perçu dans la relation enseignant-élève selon le sexe des élèves, l'IMSE et le type d'encadrement pédagogique

Relation enseignant élève	Type d'encadrement pédagogique	Sexe		IMSE		Total
		Filles	Garçons	5, 6, 7	8, 9, 10	
Chaleur	Looping	3,16	3,18	3,02	3,31*	3,17
	Annuel	3,45*	2,92	3,37	3,04	3,2
Conflit	Looping	2,03	2,19	1,93	2,28	2,11
	Annuel	1,57	2,16	1,82	1,87	1,85

* $p < 0,05$

4.4 L'objectif 3 : vérifier les liens qui unissent la relation enseignant-élève et le rendement académique selon le type d'encadrement pédagogique des élèves

Afin d'examiner les liens entre la relation enseignant-élève (perception de chaleur et de conflit) et le rendement académique subséquent en fonction du type d'encadrement pédagogique, des analyses corrélationnelles incluant ces variables ont d'abord été menées sur l'ensemble de l'échantillon. Puis, en lien avec l'objectif central du présent projet de recherche qui concerne le type d'encadrement pédagogique, des corrélations entre la relation enseignant-élève et le rendement subséquent ont ensuite été menées séparément pour les élèves scolarisés en classes looping et annuelles. L'ensemble de

ces résultats est rapporté dans le tableau 4.3 et présente les corrélations entre la perception de chaleur et de conflits et le rendement pour chacune des matières.

Tableau 4.3 Corrélations entre la relation enseignant-élève, le type d'encadrement pédagogique et le rendement académique

	Chaleur			Conflit		
	Classes looping	Classes annuelles	Total	Classes looping	Classes annuelles	Total
Lecture	0,03	0,19	0,10	-0,23*	-0,30**	-0,24**
Écriture	0,06	0,11	0,08	-0,34**	-0,30**	-0,28***
Mathématiques	-0,01	0,05	0,02	-0,28**	-0,28**	-0,25**

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Tant pour l'ensemble de l'échantillon que pour les sous-groupes issus des classes looping et annuelles, le résultat des corrélations a montré que la perception de la relation chaleureuse n'est pas significativement liée au rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Par ailleurs, les analyses corrélationnelles ont révélé que la perception de la relation conflictuelle prédit négativement le rendement académique. Par conséquent, le tableau 4.3 permet d'observer que peu importe le type d'encadrement pédagogique (classe annuelle ou looping), une perception de la relation conflictuelle accrue est associée à un rendement académique moins élevé alors que la perception d'une relation chaleureuse n'est pas significativement liée au rendement scolaire. Sur la base de ces résultats, tant pour les élèves scolarisés en classe looping qu'annuelle, il semble donc que seule la perception de conflit soit significativement associée au rendement subséquent en lecture, écriture et mathématiques, et ce, de façon négative. En contrepartie, la perception de chaleur n'est pas statistiquement corrélée avec le rendement scolaire obtenu.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre propose un regard plus global quant aux résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche. Pour ce faire, une analyse approfondie sera réalisée, ce qui permettra d'interpréter les résultats obtenus par rapport à ceux issus des études antérieures sur le sujet, recensées dans la problématique et le cadre de référence. En conformité avec les trois objectifs fixés, les résultats obtenus seront d'abord discutés pour faire valoir l'incidence du looping sur le rendement scolaire. Puis, les résultats seront interprétés en regard de l'effet potentiel du looping sur la qualité de la relation enseignant-élève. Finalement, les résultats relatifs aux liens entre la relation enseignant-élève et le rendement scolaire en contexte de looping seront discutés. Cette mise en perspective des résultats obtenus à l'issue des trois objectifs spécifiques ciblés permettra donc de tirer des conclusions relatives à l'incidence du looping sur la réussite éducative des élèves du primaire.

5.1 L'incidence positive du looping sur le rendement académique

Le premier objectif de cette recherche consistait à comparer le rendement académique d'élèves scolarisés en classe looping ou annuelle, selon le sexe des élèves et l'IMSE. Les écrits scientifiques disponibles sur le sujet ont révélé des résultats divergents quant aux effets du looping sur le rendement scolaire. Plus précisément, les auteurs qui ont mené des recherches qualitatives affirment unanimement que le looping a une incidence positive sur le rendement académique (Blair, 2008 et Burke, 1997). Pourtant, les résultats de recherches quantitatives sur ce sujet sont plutôt mitigés

(Bogart, 2002; Cistone et Shneyderman, 2004; Franz, *et coll.*, 2010; Roberts, 2003 et Rodriguez et Arenz, 2007). Comme exposé dans la problématique et le cadre de référence, les résultats provenant d'études quantitatives varient en fonction de la matière académique, de l'âge des enfants, de leur sexe et de la durée du looping (2 ou 3 ans). Cependant, malgré la divergence des résultats précédemment obtenus, ceux-ci permettaient de formuler l'hypothèse que le looping aurait une incidence sur le rendement académique des élèves dans au moins une des matières d'enseignement ciblées (lecture, écriture et mathématiques) (Franz et coll., 2010 et Rodriguez et Arenz, 2007) et que cet effet pourrait potentiellement diverger en fonction du sexe de l'élève et de l'IMSE de son école (Franz et coll., 2010).

Cela étant, certains auteurs (Rodriguez et Arenz, 2007) ont souligné que les résultats mitigés du looping sur le rendement académique pourraient provenir de certaines caractéristiques des enseignants, telles l'expérience ou les pratiques pédagogiques, puisque celles-ci n'ont pas été prises en compte dans certaines des études antérieures menées. La totalité des recherches menées précédemment sur le looping pouvait être exposée à cette critique (c.-à-d., Blair, 2008; Burke, 1997; Cistone et Shneyderman, 2004; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007), à l'exception de celle de Franz et coll. (2010) qui a pris en considération le nombre d'années d'expérience des enseignants. Toutefois, le sexe et l'âge des enseignants, leur style d'enseignement et le nombre d'élèves dans leur classe n'a pas été pris en compte, contrairement à la présente recherche. Ainsi, une comparaison du rendement scolaire d'élèves issus de classes looping et annuelles, tout en contrôlant pour les caractéristiques des enseignants de ces classes, s'avérerait nécessaire afin d'assurer la validité et la généralisation des résultats obtenus. Dans le cadre de la présente étude, les enseignants des classes looping et annuelles ont donc été sélectionnés spécifiquement afin de s'assurer qu'ils aient des profils similaires. Les résultats obtenus dans cette recherche permettent donc de croire qu'ils reflètent les effets du looping, plutôt que

les effets relatifs à d'autres caractéristiques des enseignants, limite soulevée par Rodriguez et Arenz (2007).

Tel qu'attendu, les résultats de la présente recherche ont révélé une différence de rendement des élèves selon le type d'encadrement pédagogique entre les deux temps de mesure, et ce, en faveur du groupe looping. Ce constat réplique les résultats de Cistone et Shneyderman (2004), qui ont observé un effet positif significatif du looping sur le rendement en compréhension de lecture et en mathématiques, tous sexes et niveaux scolaires confondus. De façon similaire, les résultats de la présente étude vont dans le même sens de ceux obtenus par Franz et al., (2010), qui ont rapporté des résultats majoritairement significatifs en faveur du groupe looping lors de l'évaluation du rendement en mathématiques.

Par ailleurs, la décomposition de l'effet du looping sur le rendement selon le sexe des élèves et l'IMSE a montré que le rendement académique des élèves dans les trois matières évaluées ne différait pas significativement selon le sexe de l'élève ou l'IMSE. En dépit de l'étude de Franz et coll. (2010) qui a montré que le looping profite surtout aux filles de milieux défavorisés les données recueillies révèlent plutôt que le looping procure un effet positif sur le rendement de l'ensemble des élèves. Sur la base de ces résultats, il est donc encourageant de constater que le looping apparaît comme une mesure bénéfique, qui produit des effets positifs sur le rendement des garçons comme des filles, issus de milieux défavorisés ou non défavorisés.

En somme, à la lumière des résultats obtenus lors de l'examen du premier objectif de la présente recherche, il semble que le looping procure des effets positifs sur le rendement des élèves en compréhension de lecture, en écriture et en mathématiques. Ainsi, il apparaît que le looping ait permis de freiner, dans le temps, la courbe descendante du rendement académique des élèves qui ont pris part à l'étude.

De plus, sur la base des résultats obtenus, il semble que les effets positifs du looping sur le rendement soient relativement similaires pour les garçons et les filles, issus de milieux défavorisés ou non défavorisés. À ce jour, seule cette étude et celle de Franz *et coll.* (2010) se sont intéressées aux effets du looping selon le sexe et l'IMSE des élèves. En ciblant trois matières scolaires et en s'attardant aux différences de genre et d'IMSE, la présente étude vient donc combler un manque évident pour mieux cerner la généralisabilité des effets du looping. Qui plus est, en réponse aux recommandations de Rodriguez et Arenz (2007), la présente étude a contrôlé pour l'expérience et le profil des enseignants, des facteurs susceptibles d'affecter les effets du type d'encadrement pédagogique. Les résultats obtenus sont donc davantage susceptibles de refléter l'incidence du looping, plutôt que d'autres facteurs confondants, sur le rendement scolaire des élèves.

5.2 L'incidence mitigée du looping sur la relation affective

Les résultats des recherches qualitatives recensées dans la littérature révèlent que le looping favorise l'établissement d'une relation positive à long terme entre l'enseignant et l'élève, tout en suggérant que cette relation serait plus significative en classe looping qu'en classe annuelle (Blair, 2008; Nichols et Nichols, 2002; Roberts, 2003; Rodriguez et Arenz, 2007). Ces résultats sont particulièrement intéressants puisque plusieurs chercheurs ont démontré que, dans un contexte de classe annuelle, une relation enseignant-élève chaleureuse peut constituer un facteur de protection contre l'échec et les difficultés scolaires, alors qu'une relation conflictuelle est plutôt identifiée comme étant un facteur de risque (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Desrosiers *et coll.*, 2012; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; OCDE, 2011b; Pianta *et coll.*, 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004; Potvin et Paradis, 2000). Toutefois, les recherches antérieures n'ont pas permis de mesurer quantitativement la qualité de la relation enseignant-élève en contexte de looping afin de la comparer à celle qui s'établit en contexte de classe annuelle. Le second objectif

de cette recherche consistait donc à comparer quantitativement la qualité de la relation enseignant-élève selon le type d'encadrement pédagogique, le sexe et l'IMSE des élèves.

Contrairement aux hypothèses postulées, les données recueillies ont procuré des résultats mitigés en regard de la qualité de la relation enseignant-élèves qui s'établit en classe looping ou annuelle, selon le sexe des élèves et l'IMSE. En effet, si les garçons semblent tirer profit d'un encadrement pluriannuel lorsque la perception de chaleur est considérée, ils perçoivent également légèrement plus de conflits en classe looping qu'en classe annuelle. Aux dires des filles, l'encadrement annuel procure davantage de chaleur et moins de conflits que le looping. Finalement, les élèves en classe looping de milieux défavorisés perçoivent davantage de chaleur que leurs pairs issus du même milieu mais qui évoluent en classe annuelle. Cependant, ils rapportent également vivre davantage de conflits avec leur enseignant. Pour les élèves provenant des écoles non défavorisées, la perception de chaleur est plus grande et celle de conflit est moindre en classe annuelle qu'en classe looping. La mise en commun de ces résultats mitigés ne permet donc pas de soutenir les bénéfices du looping sur la qualité de la relation enseignant-élève.

Ces résultats divergent de ceux de Rodriguez et Arenz (2007) qui soutient que, comparativement à la classe annuelle, la classe looping favorise l'établissement d'une relation chaleureuse avec les élèves que la classe annuelle. Toutefois, cette divergence de résultats avec ceux issus des recherches antérieures peut s'expliquer par le fait que l'étude de Rodriguez et Arenz (2007) a exclusivement pris en compte les perceptions des enseignants en classe looping, sans les comparer à celles d'un groupe contrôle d'enseignants en classe annuelle. Ainsi, les enseignants en classes looping ont rapporté que ce type d'encadrement leur permettait de développer une relation plus significative avec leurs élèves que la classe annuelle. Toutefois, les auteurs n'ont pas recueilli la perception des enseignants en classe annuelle sur le

sujet. De ce fait, il est possible que les enseignants en classe annuelle vouent tout autant d'importance et d'énergie à l'établissement d'une relation enseignant-élève de qualité et chaleureuse que les enseignants en classe looping, bien qu'ils ne passent qu'une seule année scolaire avec leurs élèves. Or, une évaluation comparative de la relation enseignant-élève établie en classes looping et annuelle n'a pu être effectuée dans la recherche de Rodriguez et Arenz (2007), qui ne comportait pas de groupe témoin. Pour contourner ce biais, la présente étude a non seulement inclus un groupe contrôle constitué de classes annuelles, mais s'est également assurée d'avoir des classes looping et annuelles les plus similaires possible. Ainsi, comme mentionné précédemment, le profil des enseignants en classe looping et en classe annuelle a été pris en compte. Par conséquent, il fut possible de s'assurer que les enseignants en classe looping et en classe annuelle de cette recherche ne différaient pas significativement quant à leurs buts de performance, leurs buts de maîtrise et leur sentiment d'auto-efficacité, des facteurs qui qualifient leur style d'enseignement.

Par ailleurs, la divergence des résultats obtenus quant à l'effet du type d'encadrement pédagogique en regard de la littérature existante peut également être attribuable à la forme d'évaluation de la qualité de la relation enseignant-élève. En effet, contrairement aux études antérieures qui se fondaient sur l'évaluation que les adultes (c.-à-d., enseignants, parents ou directions d'école) font de leur relation avec les élèves (Blair, 2008; Roberts, 2003; Rodriguez et Arenz, 2007), la présente étude a plutôt considéré le point de vue de l'enfant sur cette question. Il est donc possible que la perception de la relation enseignant-élève des adultes et des enfants diffère, en étant plus nuancée chez les adultes qui ont vécu différentes expériences et dont le jugement est plus critique. À l'inverse, les enfants sont susceptibles d'entretenir une perception de l'attachement avec leur enseignant similaire après une ou deux années de relation. Une piste de recherche pertinente pour les études futures serait donc de recueillir les perceptions des deux parties, ce qui permettrait une triangulation des

données quant à la qualité de la relation enseignant-élève établie en classe looping et en classe annuelle.

Pour conclure, l'analyse du deuxième objectif de cette recherche fait état de résultats mitigés. Tout d'abord, globalement, le type d'encadrement pédagogique ne semble pas avoir d'incidence sur le niveau de chaleur et de conflit perçu dans la relation enseignant-élève lorsque l'ensemble des élèves est pris en compte (tous sexes et IMSE confondus). Toutefois, le fait que le looping n'ait pas permis de réduire la perception de conflits ou d'augmenter la perception de chaleur demeure quelque peu intrigant et mériterait d'être davantage étudié. Ensuite, les résultats obtenus en tenant compte du sexe des élèves sont variables selon l'échelle de chaleur et de conflit. Cette variabilité des résultats obtenus ne permet donc pas de privilégier l'un ou l'autre du looping ou de l'enseignement annuel lorsqu'il est question d'établir une relation enseignant-élève positive.

5.3 La relation affective et le rendement : des liens similaires selon le type d'encadrement pédagogique

Le troisième et dernier objectif de la présente recherche consistait à vérifier les liens qui unissent la relation enseignant-élève et le rendement académique selon le type d'encadrement pédagogique. La littérature existante permettait de formuler l'hypothèse que le type d'encadrement pédagogique exerce une incidence sur la relation enseignant-élève (c.-à-d., chaleur et conflit) qui, à son tour, affecte le rendement subséquent des élèves. Or, les résultats des corrélations de la présente recherche montrent que la relation enseignant-élève a bel et bien une incidence sur le rendement, mais que cet effet n'est pas significativement associé au type d'encadrement pédagogique. Plus précisément, la perception de conflit de la part de l'élève dans la relation qu'il entretient avec son enseignant est un prédicteur négatif du rendement académique subséquent, et ce, pour l'ensemble des deux sous-groupes

de l'échantillon. Ce dernier résultat était cependant attendu puisque de nombreuses recherches ont confirmé que l'établissement d'une relation conflictuelle avec l'enseignant a une incidence négative sur le rendement académique des élèves en classe annuelle (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004). Il était donc prévisible que cette hypothèse soit à nouveau confirmée tant en contexte de looping qu'en contexte d'enseignement annuel.

Par ailleurs, les analyses corrélationnelles ont aussi révélé que le niveau de chaleur perçu par l'élève n'est pas significativement lié à son rendement subséquent en lecture, en écriture et en mathématiques, et ce, tant en classe annuelle qu'en classe looping. Or, tant pour les élèves en classe looping que pour ceux issus d'une classe annuelle, la perception de conflit est liée à un rendement académique moindre dans les trois matières évaluées alors que la perception de chaleur n'est pas significativement corrélée avec le rendement subséquent. À première vue, ces résultats peuvent sembler être en contradiction avec les conclusions établies lors de l'examen des deux premiers objectifs de cette recherche. En effet, dans un premier temps, les résultats ont révélé une diminution moins saillante du rendement académique chez les élèves en classe looping qu'en classe annuelle, de façon marginale en lecture et de façon significative en écriture et en mathématiques. Puis, dans un temps second, l'examen de la perception de chaleur et de conflit dans les deux types d'encadrement pédagogique a démontré que, globalement, la relation enseignant-élève ne diffère pas significativement entre le contexte d'enseignement looping et annuel. Les deux premiers objectifs de la présente étude montrent donc que les élèves en classe looping performant mieux que ceux en classe annuelle, malgré le fait que la perception de chaleur et de conflit soit similaire dans les deux types de classe.

Cette première conclusion est étonnante, puisque, comme exposé dans le cadre de référence, une relation enseignant-élève chaleureuse est reconnue comme un facteur de protection de la réussite éducative (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Desrosiers et coll., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004; Potvin et Paradis, 2000) alors que la relation conflictuelle est reconnue comme un facteur de risque (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004). Ainsi, sur la base de la littérature disponible, il était présagé que le niveau de chaleur perçu par les élèves dans la relation avec leur enseignant serait plus élevé et celui de conflit moindre en classe *looping* qu'en classe annuelle, puisque, selon les analyses comparatives effectuées sur le rendement en lecture, en écriture et en mathématiques, les élèves en *looping* performant globalement mieux que leurs pairs en classe annuelle. Toutefois, les données recueillies suggèrent un portrait différent.

La première hypothèse soulevée pour expliquer cette divergence entre les résultats obtenus et ceux issus de la littérature réside dans la constitution de l'échantillon. Parmi les auteurs qui sont parvenus à la conclusion que la relation enseignant-élève chaleureuse est un facteur de protection de la réussite éducative, certains ont soit mené leur étude auprès d'élèves à risque du secondaire (Fallu et Janosz, 2003) ou, dans le cas d'un échantillon composé d'élèves du primaire, ils ont précisé que la relation chaleureuse était particulièrement bénéfique pour les élèves à risque (Desrosiers et coll., 2012; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004). Or, les élèves qui ont pris part à la présente étude sont des enfants issus du cheminement régulier. Il est donc possible que l'effet de la relation enseignant-élève sur le rendement subséquent soit moindre pour ces élèves que pour ceux à risque. Afin de valider ou réfuter cette hypothèse, les futures recherches portant sur le *looping* devraient porter une attention particulière aux effets de ce type d'encadrement pédagogique sur le rendement scolaire et la qualité de la relation enseignant-élève des élèves à risque.

Considérant que la relation conflictuelle est significativement associée avec un rendement scolaire moindre, il peut paraître surprenant que les élèves issus des classes looping aient obtenu un rendement accru, tout en ayant maintenu des perceptions de chaleur et de conflit similaires à celles des élèves des classes annuelles. De tels résultats suggèrent que les effets bénéfiques du looping sur le rendement scolaire émanent d'un autre phénomène que la relation qui subsiste entre l'enseignant et ses élèves. L'une des hypothèses plausibles pour expliquer ces résultats inattendus concerne la motivation scolaire des élèves, qui est considérée comme l'un des principaux prédicteurs du rendement académique (pour une revue de littérature, voir Eccles et Wigfield, 2002). En effet, il est possible que le type d'encadrement pédagogique affecte la motivation scolaire des élèves, ce qui en retour, pourrait influencer leur rendement. En outre, plusieurs auteurs soutiennent que le looping favorise l'engagement et la motivation scolaires (Hitz et coll., 2007; Nichols et Nichols, 2002; Rodriguez et Arenz, 2007). Il serait donc pertinent, dans le cadre de recherches ultérieures sur le sujet, de mesurer la motivation des élèves en fonction du type d'encadrement pédagogique.

Une autre piste pour expliquer le rendement accru des élèves provenant d'un contexte d'enseignement en looping relève de la qualité de la relation entre les pairs. En ce sens, plusieurs auteurs soutiennent que la relation qui s'établit entre les pairs durant deux années consécutives en contexte de looping contribue à créer une communauté d'apprentissage distincte de celle qui s'établit en classe annuelle (Blair, 2008; Cistone et Shneyderman, 2004; Hedge et Cassidy, 2004; Hitz et coll., 2007; Roberts, 2003 et Rodriguez et Arenz, 2007). Par conséquent, il est possible que la relation à long terme avec les pairs facilite l'apprentissage des élèves, ce qui pourrait mener à un meilleur rendement académique chez les élèves issus des classes looping. Cette hypothèse constitue une piste de recherche future intéressante pour mieux comprendre le looping et ses effets sur la réussite éducative des élèves.

CONCLUSION

Plus d'un demi-siècle après la publication du Rapport Parent, le Québec cherche toujours des moyens qui permettront de favoriser la réussite du plus grand nombre. Bien que l'accessibilité aux études et le taux de diplomation se soient grandement améliorés au cours des dernières décennies, il n'en demeure pas moins qu'actuellement, un jeune sur quatre n'obtient pas son diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans (MELS, 2010). Une multitude de mesures et de programmes ont été mis en place dans le système éducatif québécois afin de contrer le décrochage scolaire et d'atteindre cet idéal de la réussite du plus grand nombre, en particulier des élèves plus à risque d'échouer. Parmi ceux-ci se trouvent le remaniement du curriculum et du PFEQ et la mise en place de programmes compensatoires tels que le *Programme de soutien à l'école montréalaise* et la *SIAA*. Toutefois, l'efficacité à long terme de ces mesures reste à démontrer et leur implantation demande un investissement au MELS de plusieurs millions de dollars chaque année.

La présente recherche s'inscrit dans la poursuite des recherches visant à identifier des moyens susceptibles de favoriser la réussite du plus grand nombre, tout en recherchant des mesures moins dispendieuses pour le système scolaire québécois. Ainsi, cette recherche a étudié les effets du looping, un type d'encadrement qui consiste pour un enseignant à suivre ses élèves durant deux années scolaires consécutives, sur la réussite éducative des élèves du primaire. En outre, le looping est actuellement déjà mis en place dans plusieurs écoles de la province, sans engendrer de coûts supplémentaires.

La synthèse des résultats obtenus en regard des objectifs fixés

Le premier objectif de cette étude consistait à vérifier les effets de ce type d'encadrement pédagogique sur le rendement académique des élèves en français et en mathématiques selon le sexe des élèves et l'IMSE. Puisque la littérature rapporte des effets variables du looping sur le rendement académique en fonction de l'âge des enfants qui y prennent part, de la matière et du niveau d'enseignement (Cistone et Shneyderman, 2004; Franz, *et coll.*, 2010 et Rodriguez et Arenz, 2007), un examen comparatif du rendement académique des élèves en classe annuelle et en classe looping était de mise. Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, l'analyse du rendement académique de l'échantillon montre que le looping a une incidence positive significative sur le rendement en écriture et en mathématiques, et marginalement significative en lecture (tous sexes, IMSE et niveaux scolaires confondus). Plus précisément, comparativement à la classe annuelle, le looping contribue à ralentir la courbe descendante du rendement académique observée dans ces trois matières chez l'ensemble de l'échantillon entre les deux temps de mesure.

En contexte de looping, l'enseignant demeure avec ses élèves durant au moins deux années scolaires consécutives. Les écrits scientifiques soutiennent que cette relation à long terme entre l'enseignant et l'élève diffère de celle qui s'établit en classe annuelle (Blair, 2008; Kenney, 2007; McCown et Sherman, 2002; Nichols et Nichols, 2002; Roberts, 2003 et Zahorik et Dichanz, 1994). Le second objectif de cette recherche consistait donc à vérifier l'incidence du looping sur la qualité de la relation enseignant-élève, selon le sexe et l'IMSE des élèves. Plus spécifiquement, la présente étude visait à examiner si le niveau de chaleur et de conflit perçu par les garçons et les filles de milieux défavorisés et non défavorisés diffère entre la classe annuelle et la classe looping. Les résultats obtenus montrent que la perception de chaleur et de conflit ne diffère pas significativement selon le type d'encadrement pédagogique. De plus, les données relatives à la relation enseignant-élève en fonction du sexe de

l'élève et de l'IMSE attribué à son école sont mitigées. Ainsi, l'encadrement pluriannuel permet aux garçons de ressentir légèrement plus de chaleur et, paradoxalement, plus de conflits, que la classe annuelle. En ce qui a trait aux filles en situation de looping, la perception de chaleur dans la relation avec l'enseignant est moindre qu'en classe annuelle et celle de conflits plus élevée. Enfin, lorsque la relation enseignant-élève est analysée selon l'IMSE (tous sexes confondus), les élèves issus de milieux défavorisés ressentent un peu plus de chaleur en looping et, étonnamment, légèrement plus de conflits que leurs pairs plus nantis dans la même situation. Ces résultats mitigés ne permettent donc pas de trancher en faveur d'un encadrement pluriannuel ou annuel lorsqu'il est question de la relation enseignant-élève qui s'établit en classe.

Finalement, le dernier objectif de cette recherche consistait à vérifier les liens qui unissent le rendement académique, la qualité de la relation enseignant-élève et le type d'encadrement pédagogique. Les analyses confirment l'hypothèse établie à partir des écrits scientifiques : la relation conflictuelle a une incidence négative sur le rendement académique (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004). De plus, cet effet est observé tant en classe annuelle qu'en classe looping. Les résultats montrent par ailleurs que, contrairement à ce qui est rapporté dans la littérature (Baker, 2006; Birch et Ladd, 1997; Desrosiers et coll., 2012; Fallu et Janosz, 2003; Hamre et Pianta, 2001 et 2005; Pianta et coll., 1995 et Pianta et Stuhlman, 2004; Potvin et Paradis, 2000), la relation chaleureuse n'est pas significativement corrélée avec le rendement académique des élèves. Les analyses révèlent également que la relation chaleureuse et le rendement académique ne sont pas liés au type d'encadrement pédagogique. De ce fait, la relation enseignant-élève positive n'est donc pas à l'origine de l'écart de rendement observé en faveur du groupe looping dans le cadre de cette recherche.

À la lumière de l'examen de ces trois objectifs de recherche, il ressort donc que le looping a un effet positif sur le rendement académique des élèves du 2^e et du 3^e cycles du primaire qui ont participé à cette étude. Toutefois, sur la base des données recueillies, ce type d'encadrement pédagogique n'entraîne pas de différence significative dans la perception de la qualité de la relation enseignant-élève (c.-à-d., niveau de chaleur et de conflit perçu). De plus, bien que les résultats confirment que la relation conflictuelle soit liée à un rendement scolaire moindre, la relation chaleureuse ne semble pas avoir l'effet positif attendu sur la performance académique des élèves. Enfin, la relation enseignant-élève entretenue n'est pas liée au type d'encadrement pédagogique. Ainsi d'autres pistes de recherche que la relation enseignant-élève qui s'établit en classe devront être envisagées pour expliquer les écarts de rendement en lecture, en écriture et en mathématiques observés entre les élèves de classe annuelle et looping.

La revue des écrits scientifiques sur le looping permet de formuler au moins deux hypothèses pour expliquer l'écart de rendement constaté entre les élèves issus de classe looping et annuelle : une amélioration accrue de la motivation scolaire des élèves en classe looping ou le développement d'une relation avec les pairs plus positive en looping qu'en en classe annuelle. D'une part, plusieurs chercheurs (Hitz et coll., 2007; Nichols et Nichols, 2002 et Rodriguez et Arenz, 2007) avancent que le looping contribuerait à augmenter la motivation scolaire des élèves. Comme la motivation scolaire constitue l'un des principaux prédictors de rendement scolaire (Eccles et Wigfield, 2002), les études ultérieures devraient vérifier si le looping permet effectivement d'augmenter la motivation scolaire des élèves, et par conséquent, leur réussite éducative.

Les forces et les limites de l'étude

La présente recherche offre une contribution significative au domaine, en apportant un éclairage nouveau et complémentaire aux travaux qui ont évalué les effets du looping sur le rendement académique des élèves (Cistone et Shneyderman, 2004; Franz, *et coll.*, 2010 et Rodriguez et Arenz, 2007) et sur la relation enseignant-élève dans ce contexte (Blair, 2008; Kenney, 2007; McCown et Sherman, 2002; Nichols et Nichols, 2002; Roberts, 2003 et Zahorik et Dichanz, 1994). L'apport scientifique de cette recherche réside également dans le fait qu'elle ait aussi examiné les liens qui unissent le rendement académique, la qualité de la relation enseignant-élève et le type d'encadrement pédagogique, une hypothèse de recherche qui n'avait jusqu'à présent pas été vérifiée empiriquement.

Le looping est un contexte d'apprentissage qui, comme la classe annuelle, inclut plusieurs variables qui sont difficilement contrôlables (Rodriguez et Arenz, 2007), telles l'expérience et les pratiques de l'enseignant ainsi que les caractéristiques personnelles des élèves. Le nombre de variables présentes dans les deux contextes d'apprentissage étudiés a pour conséquences d'imposer certaines limites quant au potentiel de généralisation des résultats ainsi qu'à l'interprétation de causalité de la pratique du looping sur la réussite académique et la qualité de la relation enseignant-élève. Or, plusieurs moyens ont été mis en place pour assurer la validité scientifique de la présente étude, dont l'utilisation de questionnaires préliminaires destinés aux enseignants. Ainsi, le groupe expérimental et le groupe témoin ont été composés à partir d'enseignants ayant des profils similaires sur le plan des ISME de leur école, de leur sexe, de leur niveau scolaire d'enseignement, de leur âge, de leurs années d'expérience en enseignement et de leurs pratiques pédagogiques. De plus, le rendement antérieur des élèves a aussi été pris en considération afin de créer un groupe expérimental et un groupe témoin les plus similaires possible. Qui plus est, les classes looping et annuelles ont été comparées en utilisant une mesure du rendement

académique antérieur et actuel. En contrôlant ainsi les variables liées au milieu, aux enseignants et au rendement antérieur des élèves, cette étude a permis de réduire certains biais méthodologiques importants. Ainsi, les résultats obtenus sont davantage susceptibles de refléter les effets du looping que de variables confondantes.

Les données recueillies dans cette étude procurent également un apport scientifique important. En effet, la recherche fournit des données empiriques novatrices propres au Québec qui permettent de documenter les effets du looping sur la réussite dans trois disciplines centrales : les mathématiques, la lecture et l'écriture. De plus, la qualité de la relation enseignant-élèves n'avait jusqu'à présent jamais été mesurée quantitativement en contexte de looping et, de ce fait, jamais comparée à celle qui s'établit en classe annuelle. En somme, le devis quasi-expérimental adopté, permettant de contrôler plusieurs biais méthodologiques potentiels, a permis d'évaluer rigoureusement les effets de la pratique du looping sur la réussite éducative et la relation enseignant-élève au deuxième et au troisième cycles du primaire.

De plus, les résultats de cette recherche ont également une pertinence sociale non négligeable pour le Québec. Le MELS et les commissions scolaires ont le devoir de constamment poursuivre la recherche de moyens qui favorisent la réussite du plus grand nombre d'élèves. Toutefois, ils font face à des limites financières et humaines non négligeables. Au terme de cette étude, le looping ressort comme un type d'encadrement pédagogique peu coûteux qui a un effet positif significatif sur le rendement académique des élèves du 2^e et du 3^e cycles du primaire. Les enfants issus des classes looping réussissent mieux que leurs pairs en classes annuelles tant en lecture, en écriture qu'en mathématiques. Le MELS et les commissions scolaires auraient donc tout avantage à accroître le nombre de classes looping dans la province.

Bien qu'il n'entraîne pas de dépenses supplémentaires exorbitantes lorsqu'il est mis en place, le looping demande cependant une organisation différente dans les milieux

scolaires. Actuellement, bien que le PFEQ soit divisé en cycles d'apprentissage de deux ans, les tâches d'enseignement prévoient que les titulaires de classe ne demeurent avec les mêmes élèves que pour une seule année scolaire. La réorganisation du système scolaire, afin de faciliter la mise en œuvre du looping serait donc hautement souhaitable, puisque ce type d'encadrement pédagogique a une incidence positive sur la réussite académique des élèves du primaire.

Des pistes de recherche en vue d'études ultérieures dans le domaine

Par ailleurs, dans l'optique d'accroître les connaissances sur les effets du looping, les futures recherches dans le domaine devraient vérifier si la motivation scolaire et la relation entre les pairs diffèrent entre la classe annuelle et la classe looping et si ces variables peuvent expliquer la différence de rendement académique observée dans le cadre de cette étude. Les éventuelles recherches pourraient également s'intéresser aux effets de ce type d'encadrement pédagogique sur les élèves à risque et sur l'ensemble de la population du primaire. En particulier, il serait intéressant de vérifier la généralisabilité des résultats après d'élèves du premier cycle, puisque cette étude n'a pas été en mesure de le faire. Les études ultérieures sur le looping devraient également tenter d'obtenir la participation des écoles issues de milieux plus nantis (IMSE de 1 à 4), ce qui permettrait d'évaluer dans quelle mesure les résultats obtenus s'appliquent également aux élèves provenant des milieux les plus aisés. Enfin, l'échantillon actuel comptait 192 enfants. Malgré le fait que cet échantillon ait été amplement suffisant pour répondre à nos questions de recherche, l'échantillon s'est avéré insuffisamment grand pour mener certaines analyses, notamment en fonction du cycle d'apprentissage, ce qui constitue également une piste de recherche intéressante. Enfin, un plus grand échantillon permettrait possiblement de vérifier si les différents types de looping (total, partiel et/ou multiniveaux) procurent des effets différents sur les élèves.

RÉFÉRENCES

- Arckerman et coll., 2004, B. P., Brown, E. D. et Izard, C. E. (2004). The relations between persistent poverty and contextual risk and children's behaviour in elementary school. *Development and Psychology*, 40 (3), 367-377.
- Baby, A. et DeBlois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-15). Québec : CRIRES/Les Presses de l'Université Laval.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229.
- Birch, S. H., et Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 67-79.
- Blair, C. A. (2008). *Looping : The impact multiyear teaching has on the academic success of students*. Thèse de doctorat, Northcentral University, Arizona, Etats-Unis.
- Bogart, V. S. (2002). *The effects of looping on the academic achievement of elementary school students*. Thèse de doctorat inédite, East Tennessee State University.
- Bolger, K., Patterson, C., Thompson, W. et Kupersmidt, J. (1995). Psychosocial adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Bowlby, J. (2002). *L'attachement / John Bowlby ; traduit de l'anglais par Jeannine Kalmanovitch*. 5e édition, Paris : Presses universitaires de France.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard : Harvard University Press.

- Brooks-Gunn, J. et Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children, Children and Poverty*, 7(2), 55-70.
- Burke, D. L. (1997). Looping: Adding time, strengthening relationships. *ERIC Digest, décembre*, 1-6.
- Cainrs, R. B., Cainrs, B. D. et Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout : Configurations and determinants, *Child Development*, 60, 1437-1452.
- Campbell, F. A. et Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement : A follow-up study of children from low-income families, *Child Development*, 65, 684-698.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teacher's self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and student's academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Cistone, P. J. et Shneyderman, A. (2004). Looping : An empirical evaluation. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 5(1), 47-61.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1965-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec 1965-1966.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cornelius-White, J. H. D (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 7(1), 113-143.
- Curry, A. N. (2002). *Students performance and behaviour : a comparative analysis of fourth and fifth grade students who did or did not participate in a looping program*. Thèse de doctorat, University of Alabama.

- Desbiens, J-F. (2003). To loop or not to loop? Contribution à une réflexion sur les stratégies d'encadrement des élèves, *Vie pédagogique*, 128 (septembre-octobre), 53-55.
- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive: ses liens avec les caractéristiques des enfants et de la réussite scolaire au primaire. *Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_ELDEQ_enseignant2012H00F00.pdf.
- Eccles, J. S. et Wigfield A. (2012). Motivational beliefs, values, and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans Elliot, A. J. et Dweck, C.S. *Handbook of competence et motivation*, (p. 52-72). New York : Guilford Press.
- Elliot, A. J. et Dweck, C. S. (1998). Goals : an approach to motivation and achievement, *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5-12.
- Epps, S. R. et Houston, A. C. (2007). Effects of a poverty intervention policy demonstration on parenting and child behaviour: A test of the direction of effects, *Social Science Quarterly*, 88(2), 344-365.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire, *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Franz, D. P., Thompson, N. L., Fuller, B. D., Hare, R. D., Miller, N. C. et Walker, J. T. (2010). Evaluating mathematics achievement of middle school students in a looping environment. *School Science and Mathematics*, 110(6), 298-308.
- Gallagher, K. C. et Mayer, K. (2006). Teacher-child relationships at the forefront of effective practice, *Young children*, 61(6), 44-49.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. et Morisson, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' Literacy Outcomes, *The elementary school journal*, 13(1), 3-24.

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Child Development*, 72(1), 625-638.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for child at risk of school failure?, *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Hedge, A. V. et Cassidy, D. J. (2004). Teacher and parent perspectives on looping, *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 133-138.
- Henricson, L. et Rydell, A. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study, *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(2), 111-138.
- Hitz, M. M., Somers, M. C. et Jenlink, C. L. (2007). The looping classroom, benefits for children, families, and teachers. *Young Children*, (mars), 80-84.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, France : De Boeck Université.
- Janosz, M., Archambault, I. et Chouinard, R. (2005). *Profil descriptif de la réussite des élèves sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées*. Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires (GRES) et Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. et Turcotte, L. (2010). *Aller plus loin, ensemble : synthèse du rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir Autrement*. Montréal, QC : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.
- Kenney, M. K. (2007). *Social and academic benefits of looping primary grades students*. Mémoire de maîtrise en science de l'éducation, Dominican University, Californie.
- Kontos, S. et Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2), 4-12.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition), Montréal, Guérin.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation, *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McCown, C. et Sherman, S. (2002). Looping for Better performance in the Middle Grades. *Middle School Journal*, 33(4), 17-21.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Ménard, L. J. (2011). *Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec : savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <<http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>>.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. et Urdan, T. (2000). *Manuel of The Patterns of Adaptive Learning Scales*, Université du Michigan. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation : rénover le système d'éducation dix chantiers prioritaires*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/mandat.htm>>.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Tous ensemble pour la réussite scolaire : un objectif : 80 %*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=objectif>>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme. Énoncé d'une politique éducative*. Récupéré le 3 août 2010 du site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008c). *Feuillelet d'information : démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/FeuilleletSIAA_f.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Publications et statistiques : Indices de défavorisation 2009-2010*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Ensemble_Indices_09-10.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Indicateurs de performance du système scolaire québécois*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEducation_Edition2011.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Un taux de réussite à la hausse*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=realite>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Une école montréalaise pour tous*. Récupéré le 7 juin 2013 du site : <http://www.ecolemontrealaise.info/apropos>.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O. et Foy, O. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report : Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston, Massachusetts : IMSS and PIRLS International Study Center. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : http://timssandpirls.bc.edu/TIMSS2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf.

Murray, C. et Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships : an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.

Nichols, J. D. et Nichols G. W. (2002). The impact of looping classroom environments on parental attitudes, *Preventing school failure, Automne*, 18-25.

Nunally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2e ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2011a). *Résultats aux tests PISA 2009 et différences de sexe*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <http://www.oecd.org/fr/statistiques/>.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2011b). *Résultats aux tests PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques*. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>.

Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B. et Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.

Pianta, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationship Scale*, Université de Virginie. Récupéré le 21 novembre 2012 du site : <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>.

Pianta, R. C., Steinberg, M. S. et Rollins, K. B. (1995). The first two years of school : Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment, *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and Children's Success in the First Years of School, *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.

Potvin, P. et Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, *Études et recherches*, 5(3). Québec, Canada : Rapport de recherché présenté au Centre de recherché et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire.

Reynolds, J. C., Barnhart, B. et Martin, B. N. (1999). Looping : a solution to the retention vs social promotion dilemma, *ERS Spectrum, Printemps*, 1-8.

Roberts, J. M. (2003). A comparative study of student performance in elementary looping and conventional classrooms in selected Northern California schools. Thèse de doctorat, University of La Verne, Californie, États-Unis.

Rodriguez, C. et Arenz, B. (2007). The effects of looping on perceived values and academic achievement. *ERS Spectrum*, 25, 43-55.

- Roseth, C. J., Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures, *Psychological bulletin*, 134(2), 223-246.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. Dans J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein et S. Weintraub (Dir.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (p. 181-213). New York : Cambridge Press.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'Île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île Montréal, Montréal.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risques et de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement, numéro thématique, École et famille : Quelle médiation?*, 16, 129-172.
- Zahorik, J. A. et Dichanz, H. (1994). Teaching for understanding in German schools. *Educational Leadership*, 51(5), 75-77.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES ENSEIGNANTS : PARTIE 1

Nom de l'enseignant : _____

École : _____

Compétence scolaire : _____

S.V.P., veuillez mettre votre réponse en surbrillance si vous complétez ce questionnaire en format électronique.

1. Sexe :

- ☐ Homme
☐ Femme

2. Vous avez entre :

- ☐ 20-30 ans
☐ 31-40 ans
☐ 41-50 ans
☐ 51-60 ans
☐ 61 ans et plus

3. Votre expérience en enseignement est de :

- ☐ Moins de 1 an
☐ 1 à 5 ans
☐ 6 à 10 ans
☐ 11 à 15 ans
☐ 16 à 20 ans
☐ 20 ans et plus

4. Cette année, à quel niveau enseignez-vous ?

- ☐ Première 2^e année du 2^e cycle (4^e année)
☐ Première 2^e année du 3^e cycle (6^e année)

5. Cette année, combien votre classe compte-t-elle d'élèves ? _____

6. Cette année, enseignez-vous en classe :

- ☐ Looping
☐ Annuelle (Passez à la question 10)

7. Cette année, êtes-vous dans une seconde année de looping avec vos élèves ?

- ☐ Oui
☐ Non (Passez à la question 9)

8. Si vous êtes dans une seconde année de looping avec vos élèves, êtes-vous :

- ☐ en looping avec la totalité de votre classe,
ou seul niveau académique ?
☐ en looping avec une partie de votre classe,
ou seul niveau académique ?
☐ en looping avec la totalité de votre classe,
ou multi-niveaux académiques ?
☐ en looping avec une partie de votre classe,
ou multi-niveaux académiques ?

9. Si votre direction vous propose de finir le looping l'an prochain et si vous êtes entièrement libre d'accepter ou de refuser, que ferez-vous ?

- ☐ Je choisirais d'enseigner en classe looping.
☐ Je choisirais d'enseigner en classe annuelle.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

APPENDICE B

VERSION FRANÇAISE DU PATTERNS OF LEARNING SCALES

(Midgley et coll., 2000)

QUESTIONNAIRE SUR LE PROFIL DES ENSEIGNANTS : PARTIE 2

Nom de l'enseignant : _____

Ecole : _____

Commission scolaire : _____

Niveau d'enseignement : _____

Classe looping ou annuelle : _____

Encerclez, sur l'échelle de 1 à 5, le chiffre qui correspond le mieux à votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous en fonction de vos croyances et de vos pratiques en classe.

Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord (ou neutre)	Un peu en accord	Fortement en accord	
1	2	3	4	5	
1. Je fais un effort tout particulier pour reconnaître les progrès individuels des élèves, même s'ils sont en dessous du niveau scolaire attendu.	1	2	3	4	5
2. Certains élèves ne feront pas beaucoup de progrès cette année, quoique je fasse.	1	2	3	4	5
3. Je montre à la classe le travail des meilleurs élèves comme un exemple à suivre.	1	2	3	4	5
4. J'offre aux élèves des exercices variés qui sont adaptés à leurs besoins et à leur niveau.	1	2	3	4	5
5. Si j'essaie vraiment fort, je peux venir à bout des élèves les plus difficiles.	1	2	3	4	5
6. Je mets en valeur les élèves qui ont obtenu un bon résultat, comme modèle à suivre pour les autres.	1	2	3	4	5
7. En classe, j'offre plusieurs activités différentes aux élèves afin de leur permettre de choisir celle de leur choix.	1	2	3	4	5
8. Des facteurs hors de mon contrôle ont une plus grande influence que moi sur le rendement académique de mes élèves.	1	2	3	4	5
9. J'encourage les élèves à entrer en compétition les uns avec les autres.	1	2	3	4	5
10. Il y a peu que je puisse faire pour faire en sorte que tous mes élèves progresseront significativement cette année.	1	2	3	4	5
11. Je tiens compte des progrès réalisés par les élèves lorsque je leur remets le résultat d'une évaluation.	1	2	3	4	5
12. Je pense avoir assez d'habiletés pour aider les élèves de ma classe à faire des progrès significatifs.	1	2	3	4	5
13. J'accorde des privilèges particuliers aux élèves qui ont fait le meilleur travail.	1	2	3	4	5
14. Je suis certain(e) que je fais une différence dans la vie de mes élèves.	1	2	3	4	5
15. J'aide les élèves à situer leur niveau de rendement et à le comparer avec celui des autres.	1	2	3	4	5
16. Je peux gérer presque tous les problèmes liés à l'apprentissage des élèves.	1	2	3	4	5

APPENDICE C

TABLEAU DE COMPILATION DES NOTES AU BILAN PRÉCÉDENT EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES

APPENDICE D

STUDENT-TEACHERS RELATIONSHIP SCALE

(Pianta 1992, adaptation française de Fallu et Janosz, 2003)

Nom de l'élève : _____

Ecole : _____

Nom de l'enseignant : _____

Commission scolaire : _____

Niveau scolaire : _____

Encercler, sur l'échelle de 1 à 5, le chiffre qui correspond le mieux à ton degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés ci-dessous **en fonction de ton titulaire de classe**. Tu peux encercler qu'un seul chiffre par question.

Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord, ni en désaccord	Un peu en accord	Fortement en accord
1	2	3	4	5

1. Je partage des relations agréables avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
2. La présence de mon enseignant(e) me manque parfois pendant les congés scolaires.	1	2	3	4	5
3. Je parle spontanément de moi avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
4. Habituellement, il est facile pour mon enseignant(e) de comprendre la façon dont je me sens.	1	2	3	4	5
5. Il m'arrive de penser à mon enseignant(e) quand je ne suis pas à l'école.	1	2	3	4	5
6. Je partage parfois mes sentiments et mes expériences personnelles avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
7. Je me sens proche de mon enseignant(e) et je lui fais confiance.	1	2	3	4	5
8. Je me sens écouté(e) lorsque je parle de mes préoccupations à mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
9. Il m'arrive parfois de passer un peu de mon temps libre avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
10. Je suis souvent en conflit avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
11. Je me mets facilement en colère contre mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
12. Parfois, j'ai l'impression d'être traité(e) injustement par mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
13. Mon enseignant(e) ne me consacre pas assez de temps comparativement aux autres élèves.	1	2	3	4	5
14. Il faut beaucoup d'énergie à mon enseignant(e) pour discuter et négocier avec moi.	1	2	3	4	5
15. J'éprouve de la difficulté à bien m'entendre avec mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
16. Mon enseignant(e) n'écoute pas ma version des faits quand je tente de justifier mes comportements, mes attitudes ou mes résultats scolaires.	1	2	3	4	5
17. Je n'aime pas beaucoup mon enseignant(e).	1	2	3	4	5
18. Je ne me sens pas respecté(e) par mon enseignant(e).	1	2	3	4	5

APPENDICE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS ET DES ÉLÈVES

Faculté des sciences de l'éducation

Le lundi 1^{er} février 2010

Madame, Monsieur,

La classe de votre enfant a été choisie pour participer à une recherche portant sur l'impact du looping sur la réussite éducative des élèves du primaire. Si votre enfant n'est pas en situation de looping, c'est-à-dire qu'il n'a pas le même enseignant que l'an dernier cette année, et que vous recevez cette lettre, c'est que sa classe a été choisie comme groupe témoin pour comparer les deux contextes d'apprentissage. Cette recherche sera menée par Roxane Tourigny, une étudiante à la maîtrise en éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, sous la direction de Carole Raby, Ph. D. et d'Isabelle Plante, Ph.D., respectivement professeure à l'Université du Québec à Montréal et chercheuse postdoctorale à New York University. La contribution de votre enfant consiste à remplir un questionnaire sur la qualité de la relation qu'il entretient avec son enseignant. Ce questionnaire, qui se remplit en environ 20 minutes, sera administré sous la direction de la chercheuse, dans son local de classe. De plus, si vous acceptez, la responsable du projet de recherche aura accès aux notes du bilan actuel et précédent de votre enfant, en français et en mathématiques.

Par ailleurs, les renseignements qui seront fournis par votre enfant, ainsi que son rendement scolaire demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et du numéro qui leur aura été attribué. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé. Aucune information permettant d'identifier les participants d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Toutes les données recueillies, incluant les renseignements personnels, seront détruites au plus tard le 1^{er} septembre 2016 conformément aux normes de conservation des données de l'Université du Québec à Montréal.

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Les élèves qui ne prendront pas part à ce projet de recherche effectueront du travail personnel pendant que les participants rempliront le questionnaire. De plus, vous êtes libres de retirer votre enfant de ce projet de recherche en tout temps sur simple avis, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet à l'adresse courriel ou au numéro de téléphone indiqués au bas de ce document. Si votre enfant est retiré de la recherche, les renseignements personnels le concernant qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits immédiatement.

En participant à cette recherche, votre enfant ne court aucun risque particulier, mais sa contribution pourrait favoriser l'avancement des connaissances sur la réussite scolaire des élèves du primaire dans le but de réduire le décrochage scolaire à long terme. À cet effet, la participation de votre enfant est importante et nous vous demandons votre collaboration. Nous vous remercions de l'attention portée à la présente demande. Pour toute question ou information, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec Roxane Tourigny, étudiante à la Maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, au 514-987-3000 poste 4773 ou à l'adresse courriel suivante : roxanetourignylooping@gmail.com. Sachez également que ce projet a été approuvé par le Comité déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains de la Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Si vous souhaitez formuler une plainte relativement à l'aspect éthique de la recherche, vous pouvez vous adresser à Mme Nicole Lebrun, directrice des unités de programmes de cycle supérieur, au 514-987-3000 poste 6932.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant _____ (prénom et nom de l'enfant) prenne part à cette recherche. Je sais que je peux retirer mon enfant de cette recherche en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'autorise l'enseignant de mon enfant à vous fournir ses résultats scolaires en français et en mathématiques au bilan des apprentissages de juin 2011: OUI ☐
NON ☐

J'autorise Mme Roxane Tourigny à consulter le bilan des apprentissages de juin 2009 de mon enfant pour obtenir ses résultats scolaires en français et en mathématiques: OUI ☐ NON ☐

J'accepte que mon enfant réponde à un questionnaire de 20 minutes sur la qualité de la relation qu'il entretient avec son enseignant : OUI ☐ NON ☐

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus avec mes parents, d'avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement, _____ (prénom et nom de l'enfant) à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

J'autorise mon enseignant à vous fournir mes résultats scolaires en français et en mathématiques au bilan des apprentissages de juin 2011: OUI ☐ NON ☐

J'autorise Mme Roxane Tourigny à consulter mon bilan des apprentissages de juin 2009 pour obtenir mes résultats scolaires en français et en mathématiques: OUI ☐ NON ☐

J'accepte de répondre à un questionnaire de 20 minutes sur la qualité de la relation que j'entretiens avec mon enseignant : OUI ☐ NON ☐

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et être disponible pour répondre à toute question concernant cette recherche.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

APPENDICE F

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Faculté des Sciences de l'Éducation

Le lundi 1^{er} février 2010

Madame, Monsieur

L'objectif général de la présente recherche est de vérifier quel est l'impact du looping sur la réussite éducative des élèves du primaire. Nous espérons que ce projet permettra de vérifier si la pratique du looping a une incidence sur le rendement académique des ces élèves, mais aussi sur la qualité de la relation enseignant-élève qu'ils développent avec leur titulaire de classe. Nous souhaitons aussi que les résultats de cette recherche ouvriront des pistes de réflexion pour favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves dans le système éducatif québécois.

L'angle d'étude de l'impact du looping dans cette recherche est innovateur, car il tient compte des caractéristiques des enseignants (expérience, contexte, pratiques d'enseignement...) afin de créer des groupes témoins et expérimentaux aussi similaires que possible. Si vous souhaitez participer à cette recherche, vous devrez d'abord remplir deux questionnaires préliminaires pour établir votre profil d'enseignant. Aucun profil particulier n'est recherché, l'objectif est plutôt de retrouver des enseignants qui ont des caractéristiques professionnelles similaires dans les groupes témoins et contrôle.

Pour permettre la formation des groupes d'enseignants, vous devrez remplir par Internet ou sur papier:

- un questionnaire d'une durée de 5 minutes sur vos caractéristiques personnelles et sur votre contexte de travail actuel;
- le questionnaire *Pratiques et sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant* (Midgley et coll., 2000. *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*; adaptation en français par Tourigny et Plante, 2010) d'une durée de 15 minutes.

Si vous êtes ensuite retenu pour participer à ce projet de recherche, vous devrez aussi :

- Permettre à la chercheuse de se rendre à votre école pour rencontrer vos élèves, dont les parents auront offert leur consentement, afin qu'ils complètent le *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta et Steinberg, 1992, adaptation française de Fallu et Janosz, 2003), un questionnaire qui permet de qualifier la relation enseignant-élève. Lors de cette visite, la chercheuse supervisera les élèves de la classe qui rempliront ce questionnaire en format papier ou électronique. Elle expliquera d'abord l'échelle de réponse puis lira à voix haute chacun des items du questionnaire. Cela devrait se faire en 20 minutes.
- Permettre à Mme Roxane Tourigny de consulter le bilan des apprentissages de juin 2009 de chacun de vos élèves qui prennent part à la recherche lors de sa visite, afin qu'elle les consulte sur place et recueille les notes au bilan précédent (juin 2009) en

mathématiques et en français. Ce document est généralement dans le dossier de l'élève au secrétariat de l'école. Le temps nécessaire pour effectuer cette étape est estimé à 3 minutes par élève, donc si vous avez 20 élèves dans votre classe qui participent à la recherche, la réalisation de cette tâche pour la chercheuse nécessitera environ 60 minutes.

- Fournir à la chercheuse les notes au bilan actuel (juin 2011) en mathématiques et en français pour chacun de vos élèves qui prennent part à la recherche. En utilisant le système de compilation des notes de votre commission scolaire (GPI ou autre), cette étape devrait prendre que 5 minutes, car il ne vous suffira que d'imprimer les résultats lorsque vous ferez le bilan de vos élèves en juin.

Dans les commissions scolaires où cela est permis, les enseignants qui seront retenus pour participer à la recherche recevront, lors de la visite en classe de la chercheuse en avril, de la littérature jeunesse pour leur classe d'une valeur approximative de 30 \$.

Nous tenons à vous indiquer que vous pourrez à tout moment vous retirer de la recherche si vous le désirez; que les données recueillies ne serviront qu'aux fins de la présente recherche; que les données de l'étude seront conservées pendant une période de cinq ans et seront ensuite détruites; que tous les résultats seront traités de façon confidentielle; qu'aucun nom et aucune information personnelle ne seront divulgués. Sachez également que ce projet a été approuvé par le Comité déontologique concernant un projet de recherche portant sur des sujets humains de la Maîtrise en Éducation de l'Université du Québec à Montréal. Si vous souhaitez formuler une plainte relativement à l'aspect éthique de la recherche, vous pouvez vous adresser à Mme Nicole Lebrun, directrice des unités de programmes de cycle supérieur, au 514-987-3000 poste 6932. Si vous êtes intéressé (e) à participer à ce projet, veuillez signer la présente lettre et la remettre à la chercheuse. Votre signature atteste que vous avez compris les renseignements concernant votre participation au projet et que vous acceptez d'y participer.

Espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de toute notre considération.

Mme Roxane Tourigny, étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal

Courriel : roxanetourignylooping@gmail.com

Téléphone : 514-987-3000, poste 4773

Directrices de mémoire : Mme Carole Raby, Ph.D. et Mme Isabelle Plante, Ph.D

J'accepte de remplir deux questionnaires préliminaires pour établir mon profil d'enseignant : OUI ☐ NON ☐

Si je suis retenu(e) pour la recherche :

J'accepte que les élèves de ma classe qui souhaitent participer à la recherche puissent répondre à un questionnaire de 20 minutes sur la qualité de la relation qu'il entretient avec moi : OUI ☐ NON ☐

J'accepte de remettre à Mme Roxane Tourigny le bilan des apprentissages de juin 2009 des élèves de ma classe qui souhaitent participer à la recherche pour qu'elle les consulte sur place afin de recueillir le rendement en mathématiques et en français: OUI ☐ NON ☐

J'accepte de fournir le rendement scolaire en mathématiques et en français au bilan de juin 2011 des élèves de ma classe qui souhaitent participer à la recherche: OUI ☐ NON ☐

Nom du participant	Signature	Date
Nom de la chercheuse	Signature	Date

APPENDICE G

APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS



**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET DE
RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS**

NOTE: La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiant	Tourigny, Roxane
Nom et prénom du directeur	Raby, Carole
Nom et prénom du codirecteur (s'il y a lieu)	Plante, Isabelle
Titre du projet: Impact du looping sur la réussite éducative des garçons de milieu défavorisé	

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

<p>1. Formulation de l'objectif général de la recherche Comparer le rendement académique et la relation enseignant-élève de garçons de milieux défavorisés qui sont en classe looping à ceux qui sont en classe annuelle.</p>
<p>2. Méthodologie</p> <p>2.1 Description des types d'instruments utilisés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire sur le profil des enseignants (sex, âge, expérience et milieu d'enseignement) • L'inventaire des approches d'enseignement (Trigwell et Prosser, 2004, traduit par Raïche, Langevin, Riopel et Maufette, 2006) • Student-Teacher Relationship Scale (Pianta et Steinberg, 1992, adaptation française de Larose, Bernier, Soucy et Duchesne, 1999) *Avec l'accord obtenu des auteurs, l'échelle de réponse de cet instrument sera modifiée et validée cet automne. • Notes des élèves aux bilans actuel et précédent (mathématique et français) <p>2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoins avec chaque instrument</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le questionnaire sur le profil des enseignants et l'inventaire des approches d'enseignement (Trigwell et Prosser, 2004 traduit par Raïche, Langevin, Riopel et Maufette, 2006) sera complété par des enseignants titulaires (n=20) provenant de plusieurs écoles défavorisées différentes et qui enseignent en 2^e année du 2^e ou 3^e cycle primaire (4^e et 6^e année). La moitié de ces enseignants (n=10) termineront en juin 2011 une seconde année avec leurs élèves (looping), l'autre moitié (n=10) enseigne en classe annuelle

- Le Student-Teacher Relationship Scale sera utilisé auprès de 200 élèves masculins de milieu défavorisé de la grande région montréalaise dont la moitié sont en classe looping ($n=100$) et les autres en classe annuelle ($n=100$).
- Les notes des élèves aux bilans actuel et précédent (mathématique et français) seront aussi remises à la chercheuse par le biais des enseignants ou des directions d'école.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Les enseignants seront informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche par le biais du protocole de recherche qui leur sera envoyé par courriel. Ils devront fournir leur accord de participer à la recherche en envoyant un courriel à Roxane Tourigny, la chercheuse responsable du projet qui leur fera ensuite signer un formulaire en format papier. Pour leur part, les élèves en seront informés par une lettre explicative (format papier) à laquelle seront joints un formulaire de consentement destiné aux parents et un formulaire d'assentiment destiné aux élèves. L'obtention des deux formulaires signés seront nécessaires pour pouvoir participer à la recherche.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

Roxane Tourigny, étudiante responsable de la recherche.

5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille ou le protocole écrit de consentement demandé)

5.1 des sujets majeurs?

Par écrit.

5.2 des sujets mineurs?

Par écrit.

6. Référence et support — Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Il semble peu probable qu'un problème dont la nature serait reliée à la recherche survienne compte tenu du peu de risque encouru par les participants. Toutefois, au besoin, une intervention ponctuelle de ma part et une référence à des intervenants de la commission scolaire pourra être faite.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

Par le biais d'une demande écrite formelle auprès des commissions scolaires selon leur propres exigences (Commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys, de Montréal, de la Pointe-de-l'Île et Marie-Victorin), puis ensuite auprès de directions des écoles ciblées.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations?

Seule l'étudiante chercheuse aura accès aux données nominales et confidentielles de l'étude. Les données seront conservées sur son ordinateur, dont l'accès est sous mot de passe, et ce, pour une période maximale de 5 ans.

Afin de conserver l'anonymat des sujets durant l'analyse des données, le chercheur attribuera un code chiffré à chacun des participants de l'étude. De plus, les analyses menées seront toujours effectuées sur des groupes de sujets, ne permettant pas d'identifier les répondants comme individus. Finalement, les données recueillies par voie de questionnaires seront entreposées dans un endroit sous-clé auquel seules les personnes autorisées auront accès. Les questionnaires seront déchiquetés une fois les données informatisées.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Chaque enseignant et élève auront un code numérique attribué ce qui ne permettra aucune identification. Seule l'étudiante chercheuse aura accès au document établissant un lien entre le nom des participants et leur code numérique. De plus, tel que mentionné préalablement, les résultats présentés seront toujours fondés sur des groupes de participants, ne permettant donc pas d'identifier les répondants comme individus.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les informations concernant les participants seront détruites au plus tard le 1^{er} septembre 2016. Les informations sur papier seront déchiquetées alors que celles en version électronique seront supprimées.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiant

14/07/2010
jour/ mois/ année
date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :

Signature du directeur (et du codirecteur, s'il y a lieu)

07/ 07/ 2010
date

Direction du programme

12 avril 2010
jour/ mois/ année
date